



T.C.

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hatice GÜÇCÜK KURGA

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS-2021

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hatice GÜÇCÜK KURGA

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

SİVAS

Şubat 2021

KABUL VE ONAY

Hatice GÜCCÜK KURGA'nın hazırlamış olduğu “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 05.02.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı”nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILDIZ (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

/ /

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

/ /

Hatice GÜÇCÜK KURGA

ÖZET

GÜÇCÜK KURGA, Hatice, Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans, Sivas, 2021.

Bu araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda sıralı açıklayıcı desen, nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan araştırma örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, nicel boyuta ilişkin araştırmanın örnekleme 8. sınıfta öğrenim gören toplam 521 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan çalışma grubu ise Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden oluşan çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu, Sivas ili merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesinde, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*” ile

Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesinde ise Türkçe öğretmenlerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

Elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS 22 paket programından yararlanılarak betimsel istatistikler ve hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; “Öngörüsellik” alt boyutu bağımlı değişkeni için en önemli yordayıcı değişkenin Okumaya İlişkin Tutum (OİT) değişkeni olduğu ve bu değişkeni sırasıyla cinsiyet, Okuduğunu Anlama Düzeyi (OAD) ve Süreli Yayınları Takip Edip Etmeme (SYT) değişkenlerinin takip ettiği; “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu bağımlı değişkeni için en önemli yordayıcı değişkenin Okumaya İlişkin Tutum (OİT) değişkeni olduğu ve bu değişkeni Okuduğunu Anlama Düzeyi (OAD) değişkeninin takip ettiği; “Yenilikçilik” alt boyutu bağımlı değişkeni için en önemli yordayıcı değişkenin Okumaya İlişkin Tutum (OİT) değişkeni olduğu ve bu değişkeni sırasıyla Süreli Yayınları Takip Edip Etmeme (SYT) ve cinsiyet değişkenlerinin takip ettiği; Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) bağımlı değişkeni için en önemli yordayıcı değişkenin Okumaya İlişkin Tutum (OİT) değişkeni olduğu ve bu değişkeni sırasıyla Süreli Yayınları Takip Edip Etmeme (SYT), cinsiyet ve Okuduğunu Anlama Düzeyi (OAD) değişkenlerinin takip ettiği görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşlerinin “**Düşük düzeyde**”, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin görüşlerinin ise “**Olumsuz**” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının “**Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar**” görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin tamamının “**Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar**” görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlere

öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, okuduğunu anlama düzeylerini, okumaya ilişkin tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda ise velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; değişkenlerin öğrenci, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi alt temalarında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde Türkçe Dersi öğretim Programının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlara ait öğretmen görüşlerine bakıldığında; **“Öngörüsellik arttıkça”**, **“Öngörüsellik azaldıkça”**, **“Bilişsel olgunluk arttıkça”**, **“Bilişsel olgunluk azaldıkça”** **“Yenilikçilik arttıkça”** ve **“Yenilikçilik azaldıkça”** sergilenen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme eğilimi, okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama.

ABSTRACT

GÜÇCÜK KURGA, Hatice, Investigation of Eighth Graders' Critical Thinking Dispositions in terms of Certain Variables. Master's Thesis, Sivas, 2021.

The purposes of the this study are to identify to what extent the variables of reading comprehension level, attitudes towards reading, gender, mother's education level, father's education level, daily time devoted to reading, number of books read in a year, daily time devoted to social media use, daily time devoted to watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, (non-)access to the Internet at home, (not) having a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals predict critical thinking dispositions of eight grade students and to identify the opinions of Turkish language teachers concerning critical thinking dispositions of students.

A mixed method incorporating both quantitative and qualitative methods was used in the study. Sequential explanatory design was used in the quantitative phase of the study and case study design in qualitative phase was used. The research sample constituting the quantitative phase of the study consists of 8th-grade students enrolled at secondary schools in the Sivas city center under the direction of the Ministry of National Education for the 2018-2019 school year. The cluster sampling method was used for the selection of the research sample. In this regard, the research sample concerning the quantitative aspect of the study is comprised of a total of 521 8th-grade students. As for the study group constituting the qualitative aspect of the study, it is composed of Turkish language teachers. The maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, is used for identifying the study group of teachers. In this respect, the study group regarding the qualitative phase of the study consists of 27 Turkish language teachers working at middle schools in the Sivas city center.

The “*Critical Thinking Disposition Scale*” adapted to Turkish by Demircioğlu (2012) and the “*Reading Attitude Scale*” adapted to Turkish by Çakıroğlu and Palancı (2015) were used for data collection regarding the quantitative aspect of the study. As

for data collection for the qualitative phase, the semi-structured interview form drafted by the researcher for Turkish language teachers was employed.

Descriptive statistics and hierarchical regression analysis were used to analyze the collected quantitative data with the SPSS 22 package software. The researcher analyzed the qualitative data using the content analysis method.

The study found that the most predicting variable for the dependent variable of the “Engagement” sub-dimension is the Attitude Towards Reading (ATR), followed by gender, Reading Comprehension Levels (RCL), and Not Following Periodicals (nFP); that the Attitude Towards Reading (ATR) is the most predicting variable for the dependent variable of the “Cognitive Maturity” sub-dimension, followed by the Reading Comprehension Level (RCL); that the most predicting variable for the dependent variable of the “Innovativeness” sub-dimension is the Attitude Towards Reading (ATR), followed by Not Following Periodicals (nFP) and gender; and that the Attitude Towards Reading (ATR) is the most predicting variable for the dependent variable of the Critical Thinking Disposition (CDD), followed by Not Following Periodicals (nFP), gender and Reading Comprehension Level (RCL).

For the qualitative aspect, the study concluded that a considerable majority of teachers have “*low*” opinions regarding students' critical thinking dispositions and reading comprehension levels and “*negative*” opinions concerning students' attitudes towards reading. The assessment of teacher opinions regarding the correlation between students' critical thinking dispositions and reading comprehension levels revealed that all teachers believe that “*As the reading comprehension level increases, so does the critical thinking disposition*”. As for the evaluation of teacher opinions regarding the correlation between students' critical thinking dispositions and attitudes towards reading, it indicated that all teachers believe that “*As the attitude towards reading improves, so does the critical thinking disposition*”. Upon being asked about potential steps to be taken to improve students' critical thinking dispositions and attitudes towards reading, they expressed opinions concerning the actions to be taken by parents, teachers and students. As far as teacher opinions on the impact of different variables on students' critical thinking dispositions, the study revealed that the variables are collected under

the sub-themes of student, family, environment, teacher and education system. Furthermore, it also found that the majority of teachers have positive opinions regarding the effectiveness of the Turkish Language Course Curriculum on students' critical thinking dispositions. Finally, the study detects remarks on student behavior displayed “*as engagement increases*”, “*as engagement decreases*”, “*as cognitive maturity increases*”, “*as cognitive maturity decreases*”, “*as innovativeness increases*”, and “*as innovativeness decreases*” upon examining teacher opinions concerning their students' behavior regarding the sub-dimensions of the Critical Thinking Disposition Scale (Engagement, Cognitive Maturity and Innovativeness).

Keywords: Critical thinking disposition, attitudes towards reading and reading comprehension.

ÖNSÖZ

Hayatın her anında olduğu gibi eğitim hayatımda da bana destek olan canım eşim Mustafa KURGA'ya ve ders çalışırken birlikte geçireceğimiz daha fazla zamandan almama rağmen yaşından beklenmeyecek bir olgunluk göstererek bana destek olan 6 yaşındaki canım oğlum Yiğit Taha KURGA'ya bana göstermiş oldukları anlayış ve fedakârlıktan dolayı minnettarım.

Beni bu günlere getiren ve her zaman hayır duasını eksik etmeyen annem Şerife GÜÇCÜK ve babam Bekir GÜÇCÜK'e teşekkür ederim. Verdikleri moral ve motivasyonla beni manevi açıdan destekleyen kardeşlerime ve kıymetli eşimin ailesine de ayrı ayrı teşekkür ederim.

Beni öğrencisi olarak kabul eden hocam Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT'a göstermiş olduğu emek, sabır ve hoşgörüsü için teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma verilerinin dijital ortama aktarılmasında katkısı olan Mustafa Acar'a teşekkür ederim.

Hatice GÜÇCÜK KURGA

Sivas, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	X
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR	XVII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler.....	4
1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Eğitim Programı.....	11
2.2. Öğretim Programı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	14
2.3. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	18
2.4. Okumaya İlişkin Tutum.....	21
2.5. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	22
2.5.1. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	26
2.5.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Öğretimi.....	29
2.6. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	33
2.6.1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.6.2. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli/ Deseni.....	66
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	69
3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem.....	69
3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	77
3.3.1.2. Okuma Tutum Ölçeği	78
3.3.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	79
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	84
3.3.2.1. Görüşme Formu.....	84
3.4. Verilerin Analizi.....	85
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	86
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.1.1. “Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum	94
4.1.2. “Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum	98
4.1.3. “Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum	102
4.1.4. Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum	105
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	109
4.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	109
4.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	112
4.2.3. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Ait Öğretmen Görüşleri.....	116
4.2.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri	118
4.2.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri	120
4.2.6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	123
4.2.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	128

4.2.8. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Olumlu Tutumlarını Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	133
4.2.9. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerinde Etkisi Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	138
4.2.10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	145
4.2.11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) Sergilediği Davranışlara Ait Öğretmen Görüşleri.....	147

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	155
5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar.....	155
5.1.1.1.“Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	155
5.1.1.2.“Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	156
5.1.1.3. “Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	157
5.1.1.4. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Sonuçlar	158
5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar.....	159
5.2. Tartışma.....	164
5.3. Öneriler.....	180
KAYNAKÇA.....	184
EKLER.....	202
Ek 1. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Kullanım İzni.....	202
Ek 2. “Okuma Tutum Ölçeği” Kullanım İzni	203
Ek 3. Araştırma İzin Belgesi	204
Ek 4. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	205
Ek 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Formu	206
Ek 6. Okuma Tutum Ölçeği Formu	207
Ek 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	208
Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu	214
Ek 9. Hiyerarşik Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri.....	217
ÖZGEÇMİŞ.....	225

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1. Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrenci dağılımları	70
Tablo 2. Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine ilişkin dağılımları	71
Tablo 3. Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine ilişkin dağılımları	71
Tablo 4. Öğrencilerin günlük okumaya ayrılan süre değişkenine ilişkin dağılımları	71
Tablo 5. Öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi değişkenine ilişkin dağılımları	72
Tablo 6. Öğrencilerin günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin dağılımları ...	72
Tablo 7. Öğrencilerin evde okumaya elverişli ortam değişkenine ilişkin dağılımları	72
Tablo 8. Öğrencilerin evde tablet-bilgisayar olup olmaması değişkenine ilişkin dağılımları.....	73
Tablo 9. Öğrencilerin evde İnternet bağlantısının olup olmaması değişkenine ilişkin dağılımları	73
Tablo 10. Öğrencilerin kendisine ait cep telefonu olup olmaması değişkenine ilişkin dağılımları	73
Tablo 11. Öğrencilerin süreli yayın takip edip etmeme değişkenine ilişkin dağılımları...	74
Tablo 12. Öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı değişkenine ilişkin dağılımları.....	74
Tablo 13. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler	75
Tablo 14. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi	82
Tablo 15 Madde güçlük indeksine ilişkin aralıklar	83
Tablo 16. Madde ayırt edicilik indeksine ilişkin aralıklar.....	83
Tablo 17. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık varsayımı sonuçları.....	94
Tablo 18. Öngörüsellik alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları.....	95
Tablo 19. Bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları.....	99
Tablo 20. Yenilikçilik alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları.....	102
Tablo 21. Eleştirel düşünme eğilimine ilişkin regresyon analizi bulguları.....	106
Tablo 22. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	110
Tablo 23. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	113
Tablo 24. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ait kodlamalar ve yükleme sayıları	116
Tablo 25. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait kodlamalar ve yükleme sayıları	119
Tablo 26. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye ait kodlamalar ve yükleme sayıları	121
Tablo 27. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	123
Tablo 28. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	129

Tablo 29. Öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	134
Tablo 30. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları	139
Tablo 31. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde Türkçe dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	145
Tablo 32. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin (öngörüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) sergilediği davranışlara ait kodlamalar ve yükleme sayıları.....	148



EKLER LİSTESİ

	Sayfa no
EK 1. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Kullanım İzni.....	202
EK 2. “Okuma Tutum Ölçeği” Kullanım İzni	203
EK 3. Araştırma İzin Belgesi	204
EK 4. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	205
EK 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Formu	206
EK 6. Okuma Tutum Ölçeği Formu	207
EK 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	208
EK 8. Öğretmen Görüşme Formu	214
EK 9. Hiyerarşik Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri.....	217

KISALTMALAR

TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
EDE	: Eleştirel Düşünme Eğilimi
OİT	: Okumaya İlişkin Tutum
OAD	: Okuduğunu Anlama Düzeyi
AED	: Anne Eğitim Durumu
BED	: Baba Eğitim Durumu
GOAS	: Günlük Okumaya Ayrılan Süre
OXS	: Okuduğu Kitap Sayısı
SMAGKS	: Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Süresi
GTİS	: Günlük Televizyon İzleme Süresi
EOEO	: Evde Okumaya Elverişli Ortam
ETB	: Evde Tablet Bilgisayar
EİB	: Evde İnternet Bağlantısı
KCT	: Kendisine Ait Cep Telefonu
SYT	: Süreli Yayın Takibi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yüzyılda bireyin tüm öğrenmelerini okulla sınırlı tutmak mümkün değildir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006: 202). Teknolojinin İnternetle buluşması ile öğrenmenin kapıları dünyaya açılmış, öğrenme okuldan ve öğretmenden bağımsız hale gelmiştir (Erdamar, 2011: 222). Bilgi kaynakları arttıkça ve teknolojinin imkânlarıyla çeşitlendikçe bilginin ulaşılabilirliği de artmış, bilgiye ulaşmak kolay ve çabuk hale gelmiştir. Bu kolaylık bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Konunun uzmanı olsun veya olmasın herkes duygu, düşünce ve bilgisini İnternet ortamında, sosyal medyada, yazılı basılı ve görsel araçlar kullanarak paylaşabilmektedir. Bu durum, bilgi kirliliği kavramını gündeme getirmiş ve bilginin gerçekliğine duyulan güven azalmıştır. Bu nedenle, günümüz gençleri için ihtiyaç duyulan bilgiyi seçmek, yorumlamak, farklı bakış açılarını fark edip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilmek gibi alt becerileri içeren eleştirel düşünme becerisine sahip olmak önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015: 91].

Eleştirel düşünmeye genel bir çerçeveden bakıldığında; temelinde şüphenin yer aldığı sorgulayıcı bir bakış açısıyla konulara bakma, yorumlama ve karar verme sürecidir. Bir olayı meydana getiren nedenleri ortaya çıkarma, bu olayın detaylarını irdeleme, aradaki benzerlik ve farklılıkları saptama, farklı ölçütlere göre sıralama, ulaşılan bilgileri analiz edip değerlendirme, elde edilen bilginin geçerliğini ve güvenilirliğini belirleme ve çıkarımda bulunma gibi pek çok beceriyi içinde barındıran üst düzey bir düşünme becerisidir (MEB, 2006: 4).

Piaget'e göre eğitimle, geçmişte yaşamış insanların yaptıklarının bir adım ötesine geçebilen, sürekli geçmişi tekrar etmekten ziyade yeni bir şeyler üretebilen insanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle, eğitimden beklenen şeyin kendine verilen bilgiyi sorgulamadan hemen kabul etmeyen yani eleştirel düşünebilen bireyler

yetiştirebilmesi olduğu söylenebilir (Fisher, 2005: 6). Piaget'e göre bireyin soyut işlemler dönemine girdiği 11-12 yaş sonrasındaki dönemde soyut düşünce gelişmeye başlar. Ancak bu gelişim bir anda gerçekleşmez, varsayımsal (hipotetik) düşünme, mantıksal çıkarımlar yapma gibi soyut düşünmeyi geliştiren beceriler zamanla gelişir (Derman, 2008: 20). Eleştirel düşünmenin de soyut düşünmeyi gerektirdiği düşünüldüğünde, bu becerinin de bireye ergenlik dönemine girdikten sonra kazandırılabilceği söylenebilir. Günümüzde bu yaş grubundaki bireylerin teknoloji ve iletişim araçları ile iç içe olmaları ve sosyal medya kaynaklarını aktif bir biçimde kullanıyor olmaları; bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı ve kazandırılan bu becerinin geliştirilmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Çünkü eleştirel düşünebilen bir birey her bilginin kesin doğru olduğuna hemen inanmayacak, sorgulayacak, başka kaynaklarla kıyaslayacak, farklı bakış açılarını fark edecek ve nasıl düşünmesi gerektiğine karar verecektir. Bu durum da; bireyin üst düzey düşünmesini analiz etmesini, değerlendirme ve yorumlama yapmasını gerektirmektedir (Karadüz, 2010: 1567).

Dil ve düşünce arasındaki ilişki binlerce yıl öncesinden günümüze kadar pek çok filozof, dil bilimci, ruh bilimci tarafından tartışılmıştır. Kimileri dilin düşünceye bağlı olduğunu savunurken, kimileri ise düşüncenin dile bağlı olduğunu ve düşünce ile dilin aynı şey olduğunu savunmuştur. Bu düşüncelerden hangisinin daha doğru olduğunu tartışmak bir yana, üzerinde özellikle durulması gereken nokta; düşünce ve dilin birbirini tamamlayan, birbirinden beslenen unsurlar olduğudur (Tuna, 2006; 82). Dil; düşünceyi aktarmaya yarayan, bireyin kendini başkalarına ifade etmesini sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde bir düşünme biçimi olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi süreci dil becerilerinin işlerliğiyle mümkündür. Eleştirel düşünme eğilimi bireye dil becerilerinin gelişimi süreciyle kaynaştırılarak kazandırılır. Dil becerilerinin birinde gerçekleştirilmesi amaçlanan kazanımların eleştirel özellik göstermesi, bireyde düşünme becerisinin gelişmesine paralel olarak dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma çalışmaları öğrencilerin sorgulama, araştırma, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi düşünsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Karadüz, 2010: 1567). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların eleştirel bir nitelikte olması eleştirel düşünmeyle mümkündür (Bağcı ve Şahbaz, 2012: 2). Yapılan araştırma sonuçları da eleştirel düşünmenin dil becerileriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin birbirleri üzerindeki

etkilerini ortaya koymaktadır (Basmaz 2017; Emiroğlu 2014; Kıran 2019; Özensoy, 2011). Eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerisi her ne kadar farklı kavramlar olsalar da birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Birey okuduğu oranda düşünür, düşündükçe kendini yeniler ve geliştirir. Bireylerin farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgiyi süzme ve güvenilirliğini değerlendirme gerekliliği ile ortaya çıkan eleştirel düşünme becerisi, okuma becerisini her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Çünkü birey kazandığı bilgilerin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla elde etmektedir (MEB, 2015: 91).

Okuma becerisi; bireye farklı bakış açıları sunan, ona benliğini tanıma ve şekillendirme imkânı veren bir beceridir. Öğrenme kavramının zamanla yeni anlamlar kazanması ve yaşam boyu öğrenme gibi bireyi sürekli öğrenen olarak gören kavramlar, okuma becerileri algısının genişlemesine yol açmıştır (MEB, 2015: 92). Okuma becerisi sayesinde öğrenmenin sınırları genişlemiş, dünyaya açılmıştır. Okumanın öğrenme konusundaki öneminin anlaşılmasıyla birlikte; bilgi edinmek için okuma, hızlı okuma, belli bir hedefe yönelik okuma, okuduğundan anlam çıkarma, bir strateji veya yönteme göre okuma ve eleştirel okuma gibi kavramlar ön plana çıkmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)'ın gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaştığı ile ilgili bir fikir vermesi açısından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı tarafından yapılan sınav sonuçları incelendiğinde; Türkiye'nin okuduğunu anlamaya ilişkin sorularda başarısız olduğu görölmektedir (MEB, 2016: 24). Bu durum; bu alanda çalışma yapmak, karşılaşılan sorunları belirlemek ve sorunlara iyileştirici çözümler aramak gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okuduğunu anlamada karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin akademik başarılarına da olumsuz etki etmektedir (Çiftçi, 2007: 2). Öğrencilerin akademik açıdan başarılarının okuduklarını ne kadar anlayabildikleriyle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde; sadece Türkçe dersinin değil, tüm derslerin öğrenilmesinde okumak öğrenmeyi sağlayan bir araç, bir yöntem olarak görölmektedir.

Bu doğrultuda; mevcut araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olan değişkenler incelenirken, demografik değişkenlerin (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması,

evlerinde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendilerine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme) yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutum değişkenleri ele alınmıştır. Bu değişkenler literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme eğilimi üzerine yapılan birçok araştırmada incelenen değişkenlerden (Aşkar, 2015; Ay ve Akgöl, 2008; Basmaz, 2017; Demir, 2006a; Gülveren 2007; Güncü, 2018) ve araştırmacılar tarafından eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkisi olabileceği düşünülen değişkenlerden oluşmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan değişkenler ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu problem cümlesine yönelik, nicel ve nitel boyutta hazırlanan çalışmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okumaya ayrılan günlük süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendilerine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri “Öngörüsellik” alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?

2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okumaya ayrılan günlük süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendilerine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri “Bilişsel Olgunluk” alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okumaya ayrılan günlük süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendilerine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri “Yenilikçilik” alt boyutunu manidar düzeyde yordamakta mıdır?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okumaya ayrılan günlük süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendilerine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri “Eleştirel Düşünme Eğilimi” (EDE) davranışlarını manidar düzeyde yordamakta mıdır?

1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları hakkındaki Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
8. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
9. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
10. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP'nin etkililiğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
11. Sekizinci sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlar hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Atatürk'ün göstermiş olduğu yolda Türk toplumunun “muasır medeniyetler seviyesine çıkarılması” toplumu oluşturan bireylerin gelişimi ve ilerlemesiyle mümkündür. Kendini geliştirmeyen bireylerden oluşan bir toplumun gelişmesi söz konusu olamaz. Atatürk'ün bu hedefi, Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'ün 2. maddesinde yer alan genel amaçlarda daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bireyin; bedenen, zihnen, ahlaken, ruhen ve duygusal açıdan sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe ve mizaca sahip olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bireyin; başta kendisine, ailesine, vatanına, milletine ve insanlığa faydalı bir birey olması beklenir. Bu da ancak özgür ve bilimsel düşünebilen, insan haklarına saygılı, olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağlayan, geniş bir dünya görüşüne sahip, farklı kişisel özelliklere değer veren ve saygı duyan, kendini topluma karşı sorumlu hisseden, yapıcı, üreten ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeleriyle mümkündür. Yeni nesillerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorumluluk alma, karar verme ve iş birliği yapma gibi becerilerin geliştirilmesi bu hedefe ulaşma yolunda atılacak önemli adımlardan biridir.

Çağdaş eğitim programlarının hedeflerinden olan eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri bireylere kazandırılmalı ve geliştirilmelidir (Basmaz, 2017: 11). Bireyde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin o konuyla ilgili bilgisinin olması gerekir. Bireyden yeni bilgileri alması, çözümlemesi, değerlendirmesi, öncekilerle karşılaştırması, her ikisi arasında neden-sonuç ilişkileri kurması beklenmektedir. Birey bilgiyi okuma veya dinleme yoluyla alır ve öğrenir. Okuma bu yollar içerisinde en çok kullanılandır. Bu nedenle, bireyin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesinin ön koşulu okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler; okuduğu metni anlama, yorumlama ve okuma amacını belirlemede başarılıdır. Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır ve eleştirel düşünme becerisinin önkoşuludur (Yıldırım ve Şensoy, 2011: 525).

İlgili alanyazında eleştirel düşünmeyi farklı şekillerde inceleyen çok sayıda araştırma vardır. Eleştirel düşünmeyi bir “eğilim” olarak ele alan birçok araştırmada (Akbiyık, 2002; Akdan, 2016; Akıllı, 2012; Altan, 2020; Aybek, 2006; Baydar, 2012; Bayındır, 2015; Budak Coşkun, 2009; Çavuşmirza, 2018; Demir, 2006a; Demir, 2011; Deniz, 2019; Erdoğan, 2012; Erdoğan ve Şengül, 2018; Ersoy ve Başer, 2012; Ertaş,

2012; Evren, 2012; Gökkuş ve Delican, 2016; Güncü, 2018; Güner, 2010; Gürleyük, 2008; Güven ve Kürüm, 2008; Güzel, 2019; Işık 2019; Kartal, 2012; Kızıldaş, 2011; Koç Akran ve Epçaçan, 2018; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015; Koçoğlu ve Kanadlı, 2019; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Kökdemir, 2003; Kuvaç ve Koç, 2014; Küçük, 2007; Öztürk, Önder ve Güven Yıldırım, 2019; Polat, 2017; Polat, 2019; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Şenyiğit, 2016; Torun, 2011; Toyran, 2015; Tümkaya ve Aybek, 2008; Yıldırım Ankaralığıl, 2009; Yiğit, 2015; Yurtkulu, 2018); ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra, eleştirel düşünme eğilimine etki eden değişkenleri inceleyen (Aşkar, 2015) ve eleştirel düşünme eğilimine ilişkin görüşleri inceleyen çalışmalar da (Çetinkaya, 2011; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Yeşilpınar, 2011) yapılmıştır. Demircioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanmıştır. Ay (2005) ile Ay ve Akgöl (2008) tarafından yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmeyi bir “güç” olarak ele alıp ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ve bu gücü etkileyebilecek unsurlar incelenmiştir. Eleştirel düşünmenin bir “tutum” olarak ele alınıp incelendiği araştırmalarda (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012; Yılmaz Özelçi, 2012) ise bireyin eleştirel düşünmeye yönelik nasıl bir tutum içinde olduğu ve bu tutumun çeşitli değişkenlerle ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda eleştirel düşünme öğretiler ve geliştirilebilir bir “beceri” olarak ele alınmaktadır. Genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, eleştirel düşünme üzerinde farklı öğretim etkinliklerinin etkisini, akademik başarı ve bazı değişkenlerle olan ilişkisini araştıran pek çok araştırma (Açar, 2010; Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Akbay, 2017; Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Babaoğlu, 2018; Bağcı ve Şahbaz, 2012; Balta, 2011; Baştopçu, 2018; Cantürk Günhan ve Başer, 2009; Çağlayan Öztürk, 2013; Çetinbaş Gazeteci, 2014; Demirkaya ve Çakar, 2012; Dinçer Göbel, 2013; Doğan, 2015; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Eğmir ve Ocak, 2017; Emiroğlu, 2014; Gelici, 2011; Görücü, 2014; Gülveren, 2007; Gürdoğan Bayır, 2010; Han, 2020; İbrahimioğlu, 2010; Kahraman, 2008; Kalkan, 2008; Kaloç, 2005; Karabacak, 2011; Kayagil, 2010; Kiran, 2019; Koç, 2011; Köksal ve Çöğmen, 2018; Kutlu Kalender, 2015; Küçükbatman ve Kılıç, 2018; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Oflas, 2009; Özdemir, 2005; Özkan, 2019; Soğukpınar, 2017; Sönmez, 2016; Şahin Kölemen, 2017; Şentürk, 2009; Tok ve Sevinç, 2010; Turan, 2012; Usta,

2019; Yağmur, 2010; Yahşi Cevher, 2006; Yetgin, 2020; Yıldırım, 2019; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Yıldız, 2011; Yiğit, 2015; Yüksel, 2019) bulunmaktadır. Bu faktörler arasında; cinsiyet, yaş, akademik başarı, aile gelir durumu, eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, devam edilen sınıf düzeyi, kardeş sayısı, mezun olunan okul türü, kendine ait çalışma odasının olup olmaması, bilgisayara sahip olma durumu ve İnternette yararlanma durumu eleştirel düşünme üzerinde etkisi araştırılan değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu çalışmalarda; bu değişkenlerin bir kısmının bireylerin eleştirel düşünmesinde etkili olduğu, bir kısmının da eleştirel düşünme becerisine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini; öğrenci özellikleri (yaş, cinsiyet, okul dışındaki günlük okuma süresi, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığı, kendisine ait kitap sayısı), aileyle ilgili özellikleri (anne eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ile anne ve babanın çalışıp çalışmaması durumu) ve ev ortamı (İnternet bağlantısı, bilgisayar, evde bulunan kendisine ait kitaplık, kendisine ait çalışma odası ve çalışma masası olma durumu ile kitap sayısı) açısından inceleyen çalışma (Basmaz, 2017) ve eleştirel düşünme becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın (Kıran, 2019) var olduğu ancak bu tür çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Bu çerçevede; mevcut araştırmada sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması ve süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığının belirlenmesinin ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konmasının alana farklı bir bakış açısı getireceği, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada; araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarına gerçekçi, samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle ve bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle,
- Veri toplama araçları olarak kullanılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” yardımıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, özellikle ilköğretimin birinci kademesinde hemen hemen tüm derslerin işlenişinde başarıyı etkileyen önemli bir beceridir (Çavuşoğlu, 2010: 2)

Eleştirel düşünme eğilimi: Bireyde eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için ön koşul durumunda olan eleştirel düşünme eğilimi, bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır (Yıldırım, 2009: 15).

Tutum: Bireylerin çevrelerindeki olgu veya nesnelere gösterdikleri tepki eğilimine tutum adı verilir (İnceoğlu, 2000: 1).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeveye ilgili yapılan alan yazın taraması yer almaktadır. Türkçe dersinin çalışma alanı olarak belirlendiği araştırmada; eğitim, eğitim programı, öğretim programı, TDÖP, okuma, okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimi kavramlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Son olarak, eleştirel düşünme eğilimine ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ve ulaşılan araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim ve Eğitim Programı

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren toplumsal bir çevre içerisinde yer alır. Bu toplumsal çevre ise sürekli bir değişim içerisindedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürüyle kültürlenmesi, sosyalleşmesi ve çevreye uyumu sürecinde eğitim bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk, 1982: 7).

Toplumsal alanda yaşanan değişim, toplumun bireyden beklentilerinin zamanla değişmesine neden olmuştur. İnsanların zamana ayak uydurabilmek ve çağın gerektirdiği bilgi birikimini elde edebilmek için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü kendini geliştirmeyen insan olduğu yerde kalmaz, zamanla zamanın gerisinde kalır. Bu durumda; toplumsal alanda yaşanan değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek ve zamanın gereklerine uygun insan gücünü sağlamak ancak eğitimle mümkündür (Başbay, 2011: 67). Toplumsal bağlamda ülkelerin insana dolayısıyla da eğitime yapacakları yatırımlar geleceği planlama, ekonomik ve siyasi anlamda gelişme için bir ihtiyaç haline gelmiştir (Ekici, 2003: 48).

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme aracılığıyla istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1982: 9). Bir başka tanıma göre ise eğitim, fiziksel uyarıcıların beyinde kimyasal ve biyolojik değişiklikler oluşturmaları süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2003: 12). Aynı zamanda eğitim; girdi, işlemler, çıktı ve dönüt süreçlerinden oluşan açık bir sistem olarak görülmektedir. Eğitimin farklı

tanımları eğitimin farklı yönlerine dikkat çekmekte, hepsi de birbirini tamamlar bir nitelik göstermektedir.

Eğitimin belirli bir plan ve program dâhilinde yürütülmesi hedeflere ulaşmanın ilk şartıdır (Demirel, 2010: 5; Küçükahmet, 2005: 10). Bu nedenle, planlanmış etkinlikler eğitimde çok önemlidir. Eğitimin planlı, genel ve düzenli hale gelebilmesi ise eğitim programları ile mümkündür.

Eğitim programının ne olduğuna ilişkin pek çok tanım vardır: Eğitim programını Johnson (1967: 130) “öğrenme ürünlerinin yapılandırılması” olarak tanımlarken; Tanner ve Tanner (1980: 43) üniversite veya okulların sorumluluğu altında sistemli bir şekilde geliştirilen bilgilerin ve deneyimlerin yeniden yapılanması olarak ifade etmiştir. Varış (1996: 18)’a göre eğitim programı; çocuklar, gençler ve yetişkinler için bir eğitim kurumu tarafından sağlanan, milli eğitimin ve eğitim kurumunun hedeflerinin gerçekleştirilmesini amaçlayan tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Küçükahmet (2005: 10) eğitim programını; öğrenme ve öğretme süreçlerini içine alan, hem öğretim programını hem de öğretim programı dışında kalan diğer tüm eğitsel faaliyetlerin dâhil edildiği programlar bütünü olarak adlandırmaktadır. Ertürk (1982: 95) yetişek olarak adlandırdığı eğitim programını, “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” şeklinde tanımlamıştır. Ertürk yetişegi, öğrenciler açısından öğrenme yaşantıları düzeneği ve eğitimci açısından da bir eğitim durumları düzeneği olarak tarif etmiştir. Tanımları çoğaltmak mümkün olmakla birlikte bu tanımlardaki ortak kavramlar; öğrenme, yaşantı, etkinlik ve sistemli düzen olarak sıralanabilir. Bu kavramlardan hareketle, eğitim programlarının bireyde yaşantı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme düzeneği olduğu söylenebilir. Taba (1962: 11) tüm eğitim programlarının belli öğelerden oluştuğunu, tanımların bu öğeler çerçevesinde farklılaştığını belirtmiştir. Bu öğeleri ise hedefler, hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olarak sıralamıştır.

Dört temel unsurdan (hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) oluşan eğitim programında önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmada sorunlar yaşanır; mevcut programlar değerlendirmeye alınır, güncel değişiklikler yapılarak düzenlenir. Yapılan değerlendirme ve düzenleme çalışmaları doğrultusunda eğitimciler yeni arayışlara girer (Güneş, 2009: 1), sistemli ve kapsamlı çalışmayı gerektiren teoriler oluşturur ve bu doğrultuda davranışa dönük planlar yaparlar (Varış, 1996: 10-11).

Böylelikle, geliştirilen eğitim programları güncellenmiş yani günün şartlarına uyumlu hale gelmiş olur.

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitime ve öğrenmeye olan bakış açısını değiştirmiş, dolayısıyla da eğitime yönelik yaklaşımlarda köklü değişimler meydana gelmiştir (Güneş, 2009: 3). Toplumlar bu gelişmeleri takip edebilmek ve değişen hayat şartlarına uyum sağlayabilen nesiller yetiştirebilmek için mevcut eğitim programlarında değişiklikler yapmışlardır.

İçinde bulunulan zamanda bireyden; değişime uyum sağlayan, kendi başına karar verebilen, girişimci, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, çevresindekilerle işbirliği yapabilen, kendini devamlı geliştiren ve bu süreçte aktif bir şekilde rol alan, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyabilen kısacası öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2006: 34). Toplumun beklentilerini karşılayabilecek yetişmiş insan gücünü sağlamak ise dinamik ve kendini sürekli yenileyen, güncelleyen bir eğitim sistemi anlayışıyla mümkündür. 2005 yılı öncesi davranışçı eğitim yaklaşımının temel alındığı eğitim programlarında ise öğretmenin aktif öğrencinin pasif bir alıcı olduğu, ezber, anlatım, dikte gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, ders kitabına bağımlı, ödül ceza ve pekiştirecin ön planda olduğu bir eğitim anlayışı söz konusuydu (Yeşilyaprak, 2015: 200). Bu anlayış ile bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde istenen özelliklerde bireyleri yetiştirmek ve toplumun beklentilerine, ihtiyaçlarına cevap vermek tam anlamıyla mümkün olmamaktaydı.

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde, geleneksel eğitim anlayışının zamanın gerektirdiği becerilere sahip kişileri yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Toplumun yetiştirmek istediği yeni insan yeterlilikleri göz önüne alınarak 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni eğitim programı uygulanmaya başlamıştır (Arslan, 2009: 149; Güneş, 2009: 3).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgilenen bir teoridir (Taşpınar, 2009: 198). Değişen dünyada bilginin çeşitlenmesi, bilgi kaynaklarının çoğalması, zamanla bazı bilgilerin geçerliğini yitirmesi (Karatay, 2010: 156; Sönmez, 2007: 145); bireyi verilen bilgiyi ezberleyen değil bilgiyi üreten, var olan bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulayan kısacası öğrenmeyi öğrenen bir birey olarak

yetişmesini gerektirmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı üzerine kurulmuş yeni öğretim programında, bireye bilgiyi aktarmak yerine ona kendi öğrenmesine kılavuzluk edecek bazı yaşam becerileri kazandırmak amaçlanır (MEB, 2005: 3). Bireyi merkeze alan bu yaklaşımda, bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı bu nedenle de bilginin bireyden bağımsız olmadığı öngörülmektedir. Öğrenme bireyin ön bilgilerinin üzerine yeni bilgileri inşa etme yani zihinsel yapılar oluşturma sürecidir (Taşpınar, 2009:198-199). Piaget tarafından bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu öğrenme biçimi; bireyin çevreyle etkileşim halinde aktif olduğu etkinlikler yoluyla zihinsel şemalar oluşturduğu bir süreçtir. Bu sürecin, öğrencide üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Aydın ve Yılmaz, 2010: 68; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012: 275; Hançer, 2009: 55; Kemankaşlı ve Gür, 2015: 77) mevcuttur. Bireyin sosyal yaşamda geçirdiği yaşantılar yolu ile öğrendiğini savunan Vygotsky ise sosyal yapılandırmacılık adını verdiği kuramda bireylerin etkileşimli bir ortamda, karşılıklı iletişime geçerek öğrenebileceğini ileri sürmektedir (Karadüz, 2009: 190; Yeşilyurt, 2011: 866).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde uygulanmasıyla birlikte; eğitim programında temel alınan felsefe değişmiştir. Kaynağını realizm ve idealizmden alan esasici ve daimici eğitim felsefeleri üzerine kurulmuş olan davranışçı eğitim yaklaşımının yerini pragmatizmi temele alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin görüşlerinden hareketle oluşturulan yapılandırmacı eğitim anlayışı almıştır (Tuncel, 2014: 42). Bu değişim, eğitim programlarının ve öğretim programlarının yapısında da önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Tüm ders alanlarında olduğu gibi TDÖP de bu yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir

2.2. Öğretim Programı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı

Öğretim programı, belirli bir kategoride yer alan bilgi, beceri ve uygulamaları eğitim programının hedeflerine yönelik ve planlı bir biçimde kazandırmayı amaçlayan ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan programdır (Küçükahmet, 2005: 11). Ana dilimiz olan Türkçenin öğretimi için TDÖP hazırlanmış olup, bu öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma ve onu temel alan eğitim felsefesine göre zaman içinde değişim göstermiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni öğretim programları; Piaget'in bilişsel yapılandırmacılık kuramını, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramını, Gardner'ın çoklu zekâ kuramını, Caine'in beyin temelli öğrenme kuramını ve Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri kuramını esas almakla birlikte eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliğine dayalı öğrenme esnek öğrenme, proje temelli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme modellerini de dikkate alın disiplinlerarası ve tematik yaklaşıma uygun sarmal yapıda bir programdır (Akınoğlu, 2005: 36). Bu program; öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinin merkezinde gören, geliştirmeye çalışan ve öğrencinin bireysel farklılıklarını önemseyen bir anlayışa sahiptir.

Türkçe dersi; bireye yaşamı boyunca kendisini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmesini sağlayacak zihinsel beceriler ile kendisini ifade etmesini sağlayacak dil becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkçe dersiyle; bireyin ana dilini sevmesini, ana diline saygı duymasını, okumaktan ve öğrenmekten zevk almasını, öğrendiklerini sentezleyebilmesini, dili kurallarına uygun biçimde kullanma alışkanlığı kazanmasını, iletişim becerilerini geliştirerek dili doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanma alışkanlığı kazanmasını sağlamak hedeflenir (MEB, 2015: 3).

2004 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2005 yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan yeni TDÖP, 2006 yılından itibaren de Türkiye genelinde uygulanmaya başlamıştır (Altun, 2007: 27; Arslan, 2009: 149; Güneş 2009: 2). 2005 yılında ilköğretim birinci kademedeki "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)" (MEB, 2005) ve 2006 yılında ilköğretim ikinci kademedeki "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)" (MEB, 2006) yürürlüğe girmiştir. Programlarda; öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini, başka bir deyişle anlama ve anlatma beceri düzeylerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece; öğrencilerin okuduğunu doğru bir şekilde anlayabilen, duygu ve düşüncelerini belirli bir hedef doğrultusunda ifade edebilen, Türkçenin sahip olduğu imkân ve zenginlikleri fark ederek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili biçimde kullanabilen bireyler olmasını sağlamak hedeflenmektedir (MEB, 2005: 3; MEB, 2006: 2).

2006 TDÖP'de temel alınan felsefeye göre amaç öğrencilerin;

1. Problemlere farklı ve yaratıcı çözümler üretebilme,

2. Tartışma, yeni fikirler üretme becerilerine sahip olabilme ve grup çalışmasına uyum sağlama,
3. Farklı yöntem ve teknikleri kullanarak araştırma yapabilme,
4. Okuduğunu veya dinlediğini doğru olarak anlayabilme,
5. Konuları disiplinler arası bir bakışla bütünsel olarak algılayabilme (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017: 124) becerilerini kazanmalarındır.

2015 yılında bir dizi düzenleme ile TDÖP yenilenmiştir. Buna göre, TDÖP (1-8. sınıflar) kazanımların yapısında ve hiyerarşik sıralanışında değişiklikler yapılmıştır. Temel becerilerin yanı sıra üst düzey düşünme becerileri ön plana çıkarılmıştır. TDÖP'nin temel felsefesine göre öğrencilerde; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, doğru iletişim kurma, kendini ifade etme, iş birliği yapma, araştırma, inceleme, bilimsel düşünme, sorun çözme, eleştirme, sorgulama ve yorumlama becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Toplumda öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, haklarını ve sorumluluklarını bilen, okumaktan ve öğrenmekten keyif alan, okuduklarını anlayıp eleştirel bir gözle değerlendirebilen, öğrendiklerini bir araya getirip sentez yapabilen, düşüncelerini gerekçeleriyle ve kanıtlarıyla birlikte sözlü ve yazılı şekilde ifade edebilen, bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanabilen kısacası var olan bilgiyi edinme, başkalarıyla bu bilgiyi paylaşma ve yeni bir bilgi oluşturma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2015: 3).

Bu programda anlama, anlatma ve düşünme becerileri ile bunların öğretimi sürecinde farklı yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Öğrencilerde sınıflama, sıralama, ilişki kurma, anlama, düşünme, eleştirme, sorgulama, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır (Güneş, 2009: 3; MEB, 2015: 3). Programda öğrencilerin kendi fikirlerini savunabilen, farklı fikirleri tartışabilen, hipotez kurabilen kısacası eleştirel düşünebilen bireyler olması için kazanımlar yer almaktadır (Karadüz, 2010: 1571).

Programda var olan hedeflerin gerçekleştirilmesi, büyük oranda derste kullanılan eğitim-öğretim yaşantılarına, başka bir deyişle derste öğretmenlerce kullanılan ve dersin amaçlarına, içeriğine göre farklılık gösterebilen strateji, yöntem ve tekniklere bağlıdır (Demirel, 1991: 4). Derslerde yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş, bireyi etkin kılacak strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Karadüz, 2009:

190;Yeşilyurt, 2011: 866). TDÖP’de alternatif strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması hedefe ulaşmak için bir araç durumundadır. Öğretmenlerden beklenen; öğrencilerde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için eğitim-öğretim sürecinde birer araç olarak kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri öğrencilere öğretmeleri ve öğrencilerin bunları kullanmasına yönelik gerekli yönlendirmeleri yapmalarıdır (MEB, 2015: 4).

2017 yılında paydaşlardan toplanan veriler ve öneriler doğrultusunda, TDÖP (1-8 sınıflar) yeniden düzenlenmiştir. Genel olarak program felsefesi daha önceki programlara yakın olmakla beraber; 2017 TDÖP ile öğrencilere merak duygusunu aşılama, onların iletişim ve iş birliği yönünü güçlendirmek, eleştirel düşünebilen, yenilikçi, estetik bilince sahip, disiplinler arası etkileşime açık bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra bu programda; değerler eğitimine, rehberlik kısmına, temel becerilere, ölçme değerlendirme yaklaşımına ve ders ile öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin özelliklerine de yer verilmiştir. Öğrenme alanları başlığı ise 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunmamaktadır. Dil bilgisi konularının ise metnin bağlamı içerisinde metinle kaynaştırılarak verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ölçme değerlendirmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak ele alındığı 2017 TDÖP’de, hem süreç hem de performans değerlendirme temel alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmede amaç, yargıya ulaşmak değil tanınmaktır. 8. sınıfa gelindiğinde ise süreç değerlendirmenin yanı sıra sonuç değerlendirme de önem kazanmıştır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017: 124).

2018’de TDÖP güncellenmiştir. 2017 yılında hazırlanan TDÖP’yle aynı temel felsefeyi yansıtmakta olup aynı genel amaçları taşımaktadır. Bu açıdan yürürlükte olan TDÖP (1-8. sınıflar)’a göre; öncelikle öğrencilerde dil becerilerinin yani okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Programla gerçekleştirilmesi plânlanan amaçlar; Türkçeyi, özenli ve doğru bir biçimde, kurallarına uyarak konuşma ve yazma, okuma yazma alışkanlığı ve sevgisi kazanma, okuyup dinledikleriyle yeni kelimeleri öğrenme ve kullanma, duygu, düşünce ve hayal dünyasını genişletme, yeni şeyler araştırma, yorumlama, keşfetme ve bilişsel yapılar oluşturma, duygu ve düşüncelerini savunabilme, kendisini ifade ederken sözlü ve yazılı dili etkili ve anlaşılır bir şekilde kullanabilme, yazılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgi edinme, öğrendiği bilgiyi düzenleyip kullanma ve yeni bilgiler

retme becerilerini geliştirme, okuduklarını anlayıp eleştirel bir gözle sorgulama ve değerlendirme, sosyal, kültürel, ahlaki, tarih, millî ve manevi değerleri önemseme, millî duygu ve düşünceleri güçlendirme, hem Türk hem de dünya kültürü ve sanat için önemli eserlerin sanatsal ve estetik değerlerini fark etme, dil zevki ve bilincine ulaşma şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2017: 10; MEB, 2018: 3).

TDP'nin yapısında 2006 yılından günümüze kadar bazı değişiklikler olmakla birlikte, programın temel felsefesi korunmuştur. Programların genel amaçları incelendiğinde; bireyde sorgulama, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında yer aldığı grlmştir.

2.3. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Toplumsal bir varlık olan insan, sosyal bir grup olan aile ortamında dünyaya gelir, büyür, gelişir ve içinde bulunduğu toplumun bir parçası olmaya çalışır. Sosyalleşme sürecindeki birey; çevresiyle iletişime geçme, çevresini anlama ve kendini ifade etme ihtiyaı ierisindektir. Bu ihtiyaç bireyi dil edinmeye zorlar ve dil edinim sürecini başlatır. Birey hali hazırda bir ana dilin konuşulduğu çevrede dünyaya geldiğinden, bu dili anlama ve kendini ifade etme gizil gücüyle yaşamın ilk yıllarında hızlı bir şekilde öğrenir. Bu sürece, dil edinim süreci denir. Dinlemeyle başlayan bu süreçte birey etrafından duyduğu sesleri dinler ve dinlediği seslerin tonuna, şiddetine ve söyleyenin yüz ifadesine göre bu sese bir anlam yükler. Daha sonra anlamlandırdığı bu sesleri, taklit etmeye çalışır ve tekrar yolu ile pekiştirir. ocuk çıkardığı seslere çevresinden gelen tepkilerin de yönlendirmesiyle sesleri ve anlamlarını ayırt eder, bu sesleri amaca yönelik çıkarmaya yani konuşmaya başlar. İlk başlarda istemsiz ağlama ve agulamalar şeklinde çıkarılan sesler, bir süre sonra bilinçli ve amaçlı bir hale dönüşür. Böylelikle, dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma gelişmiş olur. Dil edinim sürecinde kendiliğinden gelişen dil becerileri olan dinleme ve konuşma becerisi gelişmeye devam ederken, bireyin okula başlamasıyla okuma ve yazma becerileri de gelişmeye başlar (avuşoğlu, 2006: 37).

Okuma becerisi dört temel dil becerisinden biridir. Öğrenmede en çok kullanılan yöntemdir. Okumanın pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Karatay (2009: 59)'a göre okuma bazı görsel sembollerin (resim, grafik, sözcük harf gibi), duyu organları aracılığıyla algılanarak daha önce edinilen bilgiler doğrultusunda tanınması,

anlamlandırılması ve yorumlanması yoluyla gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, bireyde hem duyuşsal hem de zihinsel etkinlikler bir arada işler. Demirel (2007: 109) ise okumayı, bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin aynı anda işletilmesiyle yazılı sembollerden anlam çıkarmayı sağlayan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Okuma; gözlerin algıladığı sembollerin zihin tarafından anlamlandırılması ve ses organlarının eş zamanlı çeşitli hareketleriyle dışa aktarılmasıdır. Güneş (2007: 117) ise okumayı; görme ile başlayıp görülenlerin algılanmasına, seslendirilmesine, anlamlandırılıp zihinde yapılandırılmasına dayanan göz, ses ve zihnin işleyişinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise okuma; gözün görüp ses organlarının da işlemeyle gerçekleşen, algılanan işaret ve sembollerini beynin yorumlaması ve değerlendirmesiyle oluşan bir anlama sürecidir (MEB, 2006: 6).

2018'de hazırlanan TDÖP'de okuma, yazma ve sözlü iletişim (dinleme ve konuşma) öğrenme alanlarına ilişkin sınıf düzeyine göre farklılaşan kazanımlar yer almaktadır. Dil becerileri, dil eğitim sürecinde bir bütün olarak yani tümleşik olarak, birbirinden ayrıştırılmadan geliştirilmeye çalışılmalıdır (Çavuşoğlu, 2006: 42; Kuzu, 2004: 56).

TDÖP'de (5-8. sınıflar) okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar; okuduğunu anlama, akıcı okuma ve söz varlığını geliştirme olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Programda bu başlıklara ilişkin okuma kuralları, okunan metinlerin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, okuma alışkanlığı kazandırılması ve söz varlığının zenginleştirilmesi amacına ilişkin kazanım ve etkinlikler yer almaktadır. Okuma becerisi, bireyin yaşam boyu öğrenmesi ve istihdam edilebilmesi bakımından oldukça önemli becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okuduğunu anlama, okuduklarında yer alan sözcüklerin anlamlarını kullandıkları bağlamdan hareketle tahmin etme, okuduklarında yer alan sebep ve delilleri sorgulama, okuduğu metinde yazarın bakış açısını yansıtan ifadeleri belirleme, metni nesnel bir biçimde özetleme, alıntı yapma, bir bilgiyi doğru bir şekilde aktarma, doğrudan veya dolaylı atıf yapma, bir işe ilişkin işlem basamaklarını anlama ve doğru biçimde uygulama, sahne gösterimi ya da performans dayalı kurgusal olanla olgusal olanı ayırt etme, aynı konuda birbirine ters düşen düşüncelerin öznel mi yoksa nesnel bakış açısından mı kaynaklandığını belirleme kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2018: 14).

Okuma ve anlamayla ilgili yapılan pek çok araştırmaya göre okumanın asıl amacı bir anlam elde edebilmektir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve etinkaya, 2013: 41). Başka bir deyişle, anlamadan yapılan okuma amacına ulaşmış sayılmaz. Okuma sırasında ulaşılan anlam yzeyssel bir anlam ya da birebir kelime anlamlarını bilmekten ziyade; bireyin okudukları ile var olan bilgilerini karşılaştırmasını, birbiriyle ilişkilendirmesini, okuduklarının öncesine veya sonrasına ait çıkarımda bulunmasını, eleştirel okumasını sağlayan zihinsel açıdan etkin olduğu bir okumadır (Akyol, 2005; Akt. Epçaçan ve Demirel, 2011: 122).

Demirel (2003: 78-79) okumanın amaçlarını;

- Doğru okuma,
- Anlayarak okuma,
- Okumanın bilgi edinmede en temel yollardan biri olduğunun bilincinde olma,
- Söz varlığını zenginleştirme,
- Okuma eylemini sürekli hale getirerek okumayı zevkli bir uğraş olarak görme
- Okuma alışkanlığı kazanma olarak sıralamıştır.

İpşiroğlu (2004: 47) ise saplantılardan uzak bir düşünme alışkanlığını kazandırmanın, eleştirel bakış açısını geliştirmenin, çok yönlü bakış açısını kazandırmanın ve çok yönlü düşünmeyi öğretmenin, hayal gücünü geliştirmenin okumanın amaçlarından olduğunu ifade etmiştir.

Sever (1995; Akt. Epçaçan ve Demirel, 2011: 121)'e göre okuma aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- İletişim süreci olarak okuma.
- Algılama süreci olarak okuma.
- ğrenme süreci olarak okuma.
- Bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutlu bir süreç olarak okuma.

Okuma, ğrenmenin ve bilgi edinmenin en temel yollarından biridir. Okumayı bireyin öğrenmede kullandığı bir yöntem olarak düşünecek olursak; yalnızca Türkçe dersi için değil, tüm derslerin öğrenilmesinde de bir araçtır. Bu aracın en iyi şekilde işler hale

gelmesi ise okuduğunu anlama ile mümkündür. Bireyde okuduğunu anlama düzeyi ne kadar geliştirilebilirse, Türkçe dersi ve diğer derslerdeki başarı durumu da bu gelişmeye paralel bir iyileşme gösterecektir (Sever, 2004: 15).

2.4. Okumaya İlişkin Tutum

Tutumun ne olduğuna ilişkin alanyazında farklı görüşler yer almaktadır. Senemoğlu (2012: 419)'na göre tutum, davranışı seçme sürecine etki eden içsel bir süreçtir. Tutum, bireyin hayat boyunca geçirdiği her türlü yaşantının ve içinde bulunduğu çevrenin bir yansımasıdır (Ürün Karahan, 2018: 67). İnceoğlu (2000: 1)'e göre ise tutum; bireyin etrafındaki bir olay, olgu ya da nesneye yönelik göstermiş olduğu tepkisel eğilim şeklinde tanımlanmıştır.

Tutumun duygu, düşünce ve davranıştan oluşan üç boyutu vardır. Tutumun oluşmasında yaşanan olumlu veya olumsuz olaylarla, istenen veya istenmeyen durumların ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bu durum, tutumun duygusal yönünü ifade eder. Düşünme sürecinde kullanılan bilgilerin gruplandırılması ise düşünsel yönü ifade eder. Bu gruplandırma, bireyden bireye farklılaşan tepkilere yol açmaktadır. Bireyin uyarıcılara karşı davranış eğilimi de davranışsal yönü yansıtır. Davranışa dayalı tutum eğilimleri, bireyin söz veya davranışlardan hareketle gözlenebilir (İnceoğlu, 2000: 8- 10).

Öğretim sürecinde öğrenenin olumlu bir tutum sergilemesi, öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Şahinli, 2008: 27). TDÖP'de derse ve okumaya ilişkin öğrencinin olumlu tutum geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006). Türkçe eğitimi içerisinde verilen okuma eğitiminin amaçlarından biri de öğrencinin okumaya karşı ilgi duyması, istekli olması ve okuma alışkanlığı kazanmasıdır (Topuzkanamış, 2009: 27). Bu durum, okumaya karşı olumlu tutum olarak adlandırılabilir.

Baştuğ ve Keskin (2013: 297)'e göre okumaya ilişkin tutuma yönelik yapılan çalışmalar, okuma sürecinde yaşanan sorunların tespiti, incelenmesi ve iyileştirici çözümlerin üretilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi açısından önemlidir. Daha önce yapılmış çok sayıda araştırma (Akkaya ve Özdemir, 2013; Başaran ve Ateş, 2009; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2012; Güngör ve Ün Açıkgoz, 2006; Ogurlu, 2014; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Sallabaş, 2008; Tuna, 2016; Ünal, 2006; Yeşilbağ, 2019) öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama düzeyi, eleştirel okuma

becerileri ve farklı değişkenler arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde etkisi araştırılan değişkenlerden biri de öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarıdır.

2.5. Eleştirel Düşünme Becerisi

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucunda hem bilgi nicel ve nitel olarak hem de bilginin yayılması, depolanması süreci olarak baş döndüren bir hızda değişim göstermektedir. Bu değişim, ülkelerin eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Günümüz insanının bu gelişme ve değişmelere ayak uydurabilmesi için; ihtiyaç duyacağı bilgiyi fark etmesi, o bilgiye nasıl ve hangi yoldan ulaşacağını bilmesi ve ulaştığı bilgiyi kullanabilmesi gerekmektedir. Bu anlamda eğitim; bilgi alıp vermenin ötesinde düşünen, bilgiyi üreten, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve elde ettiği bilgiyi amaca yönelik kullanabilen bireyler yetiştirme süreci olarak ifade edilebilir (Köken, 2004: 112).

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve onun diğer canlılardan üstün olmasını sağlayan temel özelliği düşünme becerisine sahip olmasıdır (Köken, 2004: 113). İnsanın toplumla, doğayla uyum içerisinde yaşamasını, var olan çevresel imkânları ihtiyaçları doğrultusunda kullanmasını ve kendi benliğini oluşturmasını sağlayan en önemli özellik onun düşünme becerisidir.

Düşünmek; problem çözmede, bir amacı gerçekleştirmede ve karşılaşılan bilgi, olay ve durumları anlamlandırmada kullanılan insana özgü zihinsel bir süreçtir. Düşünme becerileri denildiğinde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, tümevarım ve tümdengelimle yönelik düşünme, analitik düşünme gibi düşünme türleri akla gelmektedir (Cantürk Günhan ve Başer, 2009: 452; Köken, 2004: 114).

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'le birlikte ortaya çıkmış olup, süreç içerisinde eleştirel düşünmeye farklı anlamlar yüklenmiştir. Alanyazında; düşünme, uyarı, problem çözme, informal mantık, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi kavramlar eleştirel düşünme ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır (Şahinel, 2007: 3). Bu sebeple eleştirel düşünmeye ilişkin tüm araştırmacıların üzerinde uzlaşacağı ortak bir tanım yapılamamaktadır. Çünkü eleştirel düşünme değişmekte ve gelişmektedir

(Söylemez, 2016: 671). Başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisi, başka becerileri de içerisinde barındıran çok boyutlu bir kavram olduğu için tek bir tanım üzerinde uzlaşmak oldukça güçtür (Akıncıoğlu, 2003: 13). Eleştirel düşünmeye yönelik yapılmış tanımlar bu becerinin farklı boyutlarını ön plana çıkarırken onu bütünsel olarak tarif etmekte yetersiz kalmıştır. Bu sebeple, eleştirel düşünmeye ait çok sayıda tanım vardır ve her geçen gün bu tanımlara yeni bir kavram eklenmektedir.

Düşünme türlerinden biri olan eleştirel düşünmenin ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından tanımlandığı bilinmektedir. Ennis'e göre eleştirel düşünme, bireyin neye inanacağına ve ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Ennis, 1985: 47). Dewey (1910; Akt. Köstekçi, 2016: 37) düşünmenin problem çözmeye dayalı bir araştırma süreci olduğunu, belli aşamalardan oluştuğunu belirtmiş ve bu aşamaları problemi belirleme, tanımlama, aydınlatma, probleme ilişkin hipotezler kurma ve hipotezi test etme olarak sıralamıştır. Eleştirel düşünmede ise derinlemesine düşünme söz konusudur. Johnson (2000; Akt. Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017: 720)'e göre eleştirel düşünme örgütlenme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden oluşan bir düşünme biçimidir. Özdemir (2005: 3)'e göre ise eleştirel düşünce, bireyin okuyarak veya dinleyerek edindiği bir bilgiye ilişkin deliller bulmaya çalışması, başkasına ait iddia ve düşünceleri hemen kabul etmemesi, inanmak için kanıtlar araması olarak tanımlanabilir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 197) ise eleştirel düşünmeyi "bilgi üretimini destekleyen bir güç" olarak tanımlamıştır. Özden (2003: 160) eleştirel düşünmeyi; kendimizi, çevremizde bulunan ve iletişim kurduğumuz kişileri, kendi düşüncelerimizi ve çevremizdekilerin düşüncelerini, olayları ve durumları anlamayı amaçlayan, düzenli ve aktif zihinsel bir süreç olarak yorumlamıştır. Eleştirel düşünmeyle asıl kastedilen; edinilen bir konuda kesin bir yargıya varmadan önce, o konuyla ilgili farklı seçenekler ve açıklamalar olabileceğini dikkate alarak düşünmek ve davranmaktır (Kökdemir, 2003: 4).

Eleştirel düşünme üzerinde uzlaşılan tek bir tanım olmamakla birlikte geniş anlamdaki tanımıyla eleştirel düşünme; bilgi edinme sürecinde irdeleyici bir bakış açısıyla olayları ve olguları her yönüyle sorgulayabilmeyi, düşünme sürecinde nesnel ve disiplinli olabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere göre değerlendirmeyi ve geliştirmeyi gerektiren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001: 20).

Araştırmacılar eleştirel düşünceyi oluşturan becerileri veya eleştirel düşünme becerisinin farklı boyutlarını ele alarak eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları ve içerdiği diğer beceriler düşünüldüğünde; Özden (2003: 163-165)'in eleştirel düşünmeyi üç başlık altında topladığı görülmektedir. Bu başlıklar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

- **Değerlendirme olarak eleştirel düşünme:** Eleştirel düşünmeyi değerlendirme süreci olarak görmedeki amaç; öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ön yargı, varsayım ve kandırmacaları fark etmelerini sağlamaktır.
- **Problem çözme olarak eleştirel düşünme:** Burada, öğrencilere her problemin çözümünde farklı çözüm yollarının olabileceğinin öğretilmesi en önemli unsurdur. Problem çözme olarak eleştirel düşünme, öğrenciyi sonuca götürecekt kriterlerin ve olası çözüm yollarının tanımlanması ve uygun olanın seçilmesi olarak açıklanmaktadır.
- **Entelektüel gelişme olarak eleştirel düşünme:** Bu modele göre, entelektüel gelişimin dört aşaması vardır. İlk aşamada; cevaplar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilir, belirsizlikler tolere edilebilir. İkinci aşama; birden çok doğrunun kabul edildiği, aykırı düşüncelerin olabileceğinin kabullenildiği aşamadır. Üçüncü aşama; doğruların belli dayanaklar açısından değerlendirildiği, düşüncenin olgunlaştığı evredir. Dördüncüsü aşama ise öğrencinin düşünmeyi öğrendiği aşamadır.

Kökdemir (2003: 46) eleştirel düşünme becerisinin farklı becerileri içinde barındıran, çok yönlü, üst düzey zihinsel bir beceri olduğunu ifade etmekte ve eleştirel düşünme becerisinin içerisinde yer alan becerileri;

- Kanıtlanabilir gerçekler ve dayanağı olmayan iddiaları ayırt edebilme,
- Ulaşılan bilgilerin kaynaklarının ne kadar güvenilir olduğunu sorgulayabilme,
- Birbiriyle ilgisi olmayan bilgileri kanıtlardan ayırabilme,
- Bilimsel hataları ve ön yargıları fark edebilme,
- Düşüncelerden tutarsız olanları fark edebilme,
- Etkili soru hazırlayabilme,

- Dili etkili bir şekilde kullanabilme,
- Üst bilişsel düşünebilme yani kendi düşüncelerinin farkına varma olarak sıralanmaktadır.

Paul vd. (1990: 379-386; Akt. Şahinel, 2007: 7-8) eleştirel düşünmeyi farklı boyutlardan oluşan zihinsel bir süreç olarak görmektedir. Bu boyutlar şöyle sıralanmaktadır:

1. **Doğru düşünce:** Hayatı anlamayı sağlayan düşünmenin kusursuzluğu; düşüncenin orijinal, tutarlı, mantıklı, yalın ve geçerli olmasıyla oluşur. Düşüncenin özellikleri bilim ya da düşünce alanından bağımsız değildir. Bundan dolayı, bireyin bilişsel sürecini bu niteliklere ulaştırması yoğun bir çaba gerektirmektedir.
2. **Düşüncenin öğeleri:** Eleştirel düşünme kendi içinde diyalektik bir yapıya sahiptir. Eleştirel olmayan bir düşünce mantık temellerine oturtulamaz. Bununla beraber, belirsiz ve yüzeyseldir. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak için bazı düşünce öğelerinin kullanılması gerekir. Buna göre; düşünce problemi veya cevabı aranan soruyu belirleme, düşünmenin amacını belirleme, farklı düşünceleri ortaya çıkarma varsayımları belirleme, temel kavramları açıklama, kuram ve ilkeleri belirleme, neden ve kanıtları ortaya çıkarma, yorumları, çıkarımları ve iddiaları akla dayandırma ve düzenlenen düşüncenin tamamını genel hatları ve sonuçlarıyla doğru bir şekilde açıklayabilme, düşünceleri çözümleyebilme ve doğruluğunu test edebilme becerilerini içerir.
3. **Düşünce alanları:** Bir görüşün sorunlarına veya amaçlarına göre düşünmenin şekli de değişebilir. Bu durumda, sorunlar arasındaki farklılıklar ortaya konulur, farklı konulardaki ve disiplinler arasındaki düşünceler belirlenir. Fen alanındaki sorunlara ilişkin düşünme biçimi ile tarih alanındaki sorunlara ilişkin düşünme biçimlerinin birbirinden farklı olması buna örnek gösterilebilir. Çünkü, fen ve tarih farklı düşünce alanlarını temsil eden disiplinlerdir.

2.5.1. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme yeteneği, bireylerin kanıtlanmamış bilgi ve düşüncelere şüpheli bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayan bir beceridir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197). Eleştirel düşünme bireyin, kendi kendini geliştirecek bazı temel adımları atması ile mümkündür. Öncelikle birey kendi düşüncesinin farkına varırsa, ona yön verebileceğini bilirse başkalarının düşünce süreçlerinin de farkına varabilir. Daha sonra birey kendisi dışında var olan düşünce yapılarını görebilirse kalıplaşmış yargılarından kurtulabilir. Son olarak ise öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması beklenmektedir. Böylece; birey yeni öğrendiği veya zaten kendisinde var olan ve zamanla geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek eleştirel düşünme becerisini geliştirmiş olur (Gömleksiz ve Kan, 2009: 40-41). Beyer (1991; Akt. Deniz, 2019: 14)'e göre eleştirel düşünen bireylerin aşağıdaki özellikleri ortaya koyması beklenmektedir:

- Probleme ya da öne sürülen soruna dair iddiaları açık bir şekilde ortaya koyabilme.
- Bir konuya dair ifadelerde açık bir dil kullanılmasını isteme.
- Düşünerek hareket etme.
- Çalışmalarında kontrol mekanizmasını işlevsel hale getirme.
- Azimli bir şekilde düşünceleri oluşturma.
- Ortaya atılan iddialara dair nedenleri ve kanıtları araştırarak sonuçları sunma.
- Probleme ilişkin amaç ve sonuçları, dogmaların ve önyargı içeren düşüncelerin önünde tutarak yargılama.
- Var olan bilgileri kullanma.
- Kesinliğe dair kanıt ortaya konulana kadar düşüncelerden şüphe duyma eğilimi içinde olma.

Demirel (2010: 243) eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme olmak üzere beş ana kuralı olduğunu belirtmiştir. Bu kuralların içeriği incelendiğinde aynı zamanda eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin de açıklandığı görülmektedir. Eleştirel düşünen bireyin özelliklerini açıklayan bu kurallar aşağıda verilmiştir.

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünebilen bir bireyin, düşüncelerde var olan zıtlıkları ortadan kaldırabilmesidir.

2. **Birleřtirme:** Eleřtirel dűőünebilen bir bireyin, çok ynlű dűőünmeyle dűőünceleri her açıdan inceleyebilmesidir.
3. **Uygulanabilme:** Eleřtirel dűőünebilen bir bireyin, anladıklarını bir model üzerinde uygulayabilmesidir.
4. **Yeterlilik:** Eleřtirel dűőünebilen bir bireyin, tecrűbelerini ve bunlara iliřkin çıkardıęı sonuçları temellendirmesidir.
5. **İletiřim kurabilme:** Eleřtirel dűőünebilen bir bireyin, dűőüncelerini birleřtirip anladıklarını anlaşılabilir bir řekilde çevresindekilere aktarabilmesidir.

Bűyűkkantarcıoęlu (2006: 85) eleřtirel dűőünen bireyin sahip olduęu becerileri ve tutumları sınıflandırmıřtır. Bu sınıflamaya göre eleřtirel dűőünme becerileri; açıklama, yorumlama, çıkarım yapma, deęerlendirme ve sonuca ulařma olarak ifade edilmiřtir. Eleřtirel dűőünme tutumları ise bir amaca sahip olma, o konuyla ilgili bilgi sahip olma, ne sűrűlen dűőünceleri destekleyen ya da rűtűten kanıtlar arama, sistemli dűőünme, sistematik olma, kalıplařmıř yargılardan kurtulup esnek dűőünme, farklı grűřlere açık olma, dűőüncelerini rahat bir řekilde ifade etme ve kendine gűvenme olarak belirtilmiřtir. Eleřtirel dűőünme becerisi adım adım gerçekleřen bir sűretir. Bu adımlar; bilgiyi anlama, bilgiler ve olaylar arasındaki iliřkileri bulma, sınıflama, önemliyi ve önemsizi ayırt etme, kıyaslama yapmak için lűtler belirleme olarak sıralanmaktadır. Ayrıca; sebep-sonuç iliřkilerini saptama, bilginin geçerlięini ve gűvenirlięini sorgulama, tűmevarım yöntemini kullanma, hipotezler geliřtirme, ulařılan bir bilginin o konuyu ne kadar açıkladıęını kontrol etme, bilgiyi transfer etme, ulařılan bilgilerden hareketle yeni fikirler űretme, bu sűrete verileri paylařabilmek için doęru ifade dili kullanma önemli beceri adımlarındandır.

Diestler (2005: 324)'e göre dűőünmek ve eleřtirel dűőünmek birbirinden farklı řeylerdir. űnkű eleřtirel dűőünmede dűőűncenin gűvenilir temellere dayandırılması gereklidir. Eleřtirel dűőünme sűreci; var olan bir problemin hissedilmesiyle bařlar, daha sonra bu sűrete probleme iliřkin var olan bilgilerin kaynakları sorgulanır, farklı kaynaklardan bilgi kaynaęının doęruluęu ve gűvenirlięi kontrol edilir, sayılılar ve önyargılar belirlenir, alternatif zűm yolları ve sonuçları etkileyebilecek olası nedenler birlikte deęerlendirilir. Diestler'e göre eleřtirel dűőünen bireylerde gözlemlenen özellikler iyi incelenmelidir. Ona göre eleřtirel dűőünen birey,

- Güçlü iddiaları, herhangi bir kanıtı dayanmayan zayıf iddialardan kolayca ayırt edebilir.
- Sonuçları destekleyen nedenleri inceler.
- Konu hakkındaki farklı sonuçların ve tartışmaların farkındadır.
- Neden ve sonuçları özel kriterler kullanarak değerlendirir, bunlardan yeni iddialar oluşturur ve karar verir.
- Tarafsız ve empatik düşünerek kişisel davranışlarını geliştirir.
- Varsayımların önemini anlar, iddiaların altını çizer, farklı görüşlerin farkındadır.
- Ahlaki standartlara uygun davranır ve etik kararlar vermeye çalışır.
- Gerçek uygulamalarla ideallerini karşılaştırır ve kıyaslar.
- İnsanların farklı fikirlere ve dünya hakkında farklı varsayımlara sahip olduğunu bilincindedir.
- Tümdengelimli muhakemenin basit örüntülerini anlar. Mantığı test etmek için muhakemeyi kullanır, doğruyu bulur, basmakalıp fikirlerden uzak durur.
- İstatistiksel araştırma sonuçlarını yorumlayabilir, istatistik içeren nedensel genellemeleri tümevarımlı muhakeme ile anlayabilir.
- İddiayı desteklemek için kıyaslama yoluyla genellemeler yapar, çalışmalarını inceler, uzman kişilerin görüşlerini alır.
- Düşünme hatalarının, onu yanıltabilecek unsurların farkındadır.
- Dili doğru ve etkili kullanır, yazılı ve görsel medyadaki ikna etme gücünün farkındadır.
- Kendisinin ve toplumun kararlarındaki duygusal rolün farkındadır. Farklı bakış açılarını, empatik ve tarafsız bir şekilde dinler onları cevaplar.
- Kendi düşüncelerini inançlarını savunmak için düzenler.

Paul ve Elder (2008: 19) eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş birey;

- Önemli soru ve problemleri belirler, bunları tam olarak, açık bir şekilde düzenler.
- Konuyla ilgili bilgileri toplar, değerlendirir, soyut fikirlerden kullanarak bunları yorumlar, gerekçelendirilmiş etkili sonuç ve çözümlere ulaşır. Bu

sonuç ve çözümleri, o konunun kriter ve standartlarıyla karşılaştırarak test eder.

- Alternatif düşünme sistemleri üzerinde açık fikirli olarak düşünür, bu sistemlerin varsayımları, çıkarımları, pratik sonuçları hakkında bilgi edinir ve bunları değerlendirebilir.

Beyer (1991: 124; Akt. Şahinel, 2007: 25)'e göre eleştirel düşünebilen bireyler; bir problemi ya da savunduğu bir düşünceyi açık ve net bir şekilde ifade edebilir, başkalarının da kendisi gibi kesin bir dil kullanmasını bekler, bir düşünceyi oluşturmada azimlidir, düşünerek hareket eder, yaptığı işi sürekli kontrol eder, ileri sürülen iddiaları destekleyici sebepleri ve kanıtları araştırır ve sunar, kalıp yargılar ve beklenen düşüncelerden bağımsız olarak sorunları, amaçları ve sonuçları yargılar, ön bilgilerini kullanır ve yeteri düzeyde kanıt elde edene kadar ulaştığı her yargıya şüpheyile yaklaşmaya devam eder.

Ferret (1997; Akt. Akıllı, 2012: 21)'e göre eleştirel düşünen bir öğrenci; meraklıdır, zihninde sürekli yeni sorular belirir, düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır, sorunlara yeni çözümler bulmaya çalışır, ifadeleri sürekli değerlendirir, eleştirel düşünmeyi hayat boyu devam edecek bir süreç olarak görür, görüşlerini desteklemek için sürekli kanıtlar arar ve konuyla ilgisiz olan veya doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

2.5.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Öğretimi

Toplumdan topluma farklılaşan ve farklı kültürlere göre zaman içinde sürekli değişen sosyal sorunlara bakıldığında; öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu açıkça görülmektedir (Şahinel, 2007: 36). Yeni anlayışa göre düzenlenmiş eğitim ve öğretim programlarının özünde; öğrencinin kişisel düşüncelerine önem verme vardır ve öğrenci ne kadar üst düzey düşünürse öğrenmeye o kadar yaklaşır. Bu yeni anlayışın temelinde düşünme yaklaşımları vardır (Şahinel, 2007: 55). 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarının temel felsefesini oluşturmasıyla çağın gerektirdiği eleştirel düşünme becerisi de öğretim programlarında yapılan düzenlemeler ile programdaki yerini almıştır (Coşkun, 2009: 69). Ulusal ve uluslararası platformda öneminin bu kadar vurgulanmasından, eleştirel düşünmenin küçük yaşlardan başlanılarak öğrencilere kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme, bilgi üretimini harekete geçiren bir güçtür. Bir toplumun demokratikleşmesinde o toplumda yer alan bireylerin eleştirel düşünebilmeleri, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak karşılına çıkan karmaşık sosyal sorunları çözmeleri oldukça önemlidir. Eğitim felsefecilerine göre; eleştirel düşünme öğretim için bir seçenek değil, eğitim sürecinden ayrılamaz bir parçadır (Norris, 1985; Akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006: 91).

Bireyin düşünme yetisini etkili hale getirmeyi amaçlayan pek çok araştırmacı bu yolla insanoğlunun yaşam kalitesini artırmasını, kendisini ve çevresini daha iyi anlamlandırmasını sağlamaya çalışmışlardır (Tok ve Sevinç, 2010: 68). Eleştirel düşünme de eğitim-öğretim süreciyle öğretilbilir ve geliştirilebilir bir düşünme becerisidir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 28). Bütün öğrencilere kazandırılması gereken bu beceri, öğretim süreciyle kaynaştırılarak kazandırılabilir (Karadüz, 2010: 1571). TDÖP’de belirtilen amaçlara ulaşabilmek; bu hedefleri gerçekleştirmeye dönük içerik, strateji, yöntem ve teknik ile hedefe uygun alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ile mümkündür (Özder, 2000: 115; Senemoğlu, 1987: 28). Eleştirel düşünme becerisi, bireye dil becerilerinin gelişimi süreciyle ile kaynaştırılarak kazandırılır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımlar, eleştirel bir özellik gösterirse bireylerin zihinsel gelişimine paralel olarak dil gelişimi de ilerler. Böylece; eleştirel okuma, eleştirel konuşma, eleştirel dinleme, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, iletişim kurma ve karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini sağlar (Karadüz, 2010: 1567).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi bilişsel bir süreçtir. Bu sürecin başarıya ulaşması ise eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem ve teknikleri sıklıkla kullanması, öğrencileri eleştirel düşünme sürecine daha fazla dâhil etmesi ve bu yolla öğrencilerde eleştirel düşünmeye yönelik olumlu bir tutumun gelişmesi sağlanmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198). Öğretmenin eğitim-öğretim sürecini düzenlerken seçeceği metinler, çalışma sırasında kullanacağı kitaplar, hazırladığı planlar öğretime yardımcı olabilir. Ancak, bu unsurlar düşünme becerilerinin geliştirilmesinde tek başlarına yeterli olamazlar. Bu sürecin etkili olabilmesi; öğretmenin konu ve düşünme süreçlerindeki

bilgisine, düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyerek öğrencilere örnek olmasına ve öğrencilerden de aynı şekilde düşünme, konuşma ve yazma beklentisi içerisinde olmasına bağlıdır (Gibson, 1998; Akt. Akınoğlu, 2001: 27). Bu sebeple, düşünme becerileri öğretilirken veya geliştirilirken iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin etkisi göz ardı edilemez. Demirel (2010: 244)'e göre de öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinde öğretmenin ve uygulayacağı öğretimsel faaliyetlerin önemi büyüktür. Bu nedenle, öğretmenlerin iyi eğitilmiş olması gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin bireye sağlayacağı fayda her yönüyle belirlenmeli ve hem öğretmenler hem öğrenciler için eleştirel düşünmenin önemi ve kazandıracakları kavratılmalıdır.

Şahinel (2007: 50)'e göre sınıf içerisinde uygulanacak bazı stratejiler eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır: Bu çerçevede; öncelikle öğrencilerin doğru soruyu sorabilmelerini sağlayacak çalışmalar yapmak, yaratıcı drama etkinliklerini kullanmak öğrencilere olgu, görüş ve sebepler ile kanıtlara ve mantığa dayanan düşünceler arasındaki farklılığı öğretmek, öğretmenin sınıf içinde kullanabileceği değerlendirme teknikleri ile değerlendirme sürecini öğretim yaşantılarının bir parçası haline getirmesiyle öğrencide karar verme ve sorumluluk alma becerileri geliştirmek, ders içerisinde kullanılacak işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri, tartışma yöntemleri, örnek olay ve diyaloglar gibi eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntemleri kullanmak bu becerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Köken (2004: 125) öğrencilerde eleştirel düşünmenin öğretiminin öncelikle bilimsel merakın uyandırılması, bilimsel tutum ve becerilerin geliştirilmesi ile mümkün olduğunu belirtmiş ve öğrencilerde düşünme becerisini geliştirmek için uygulanması gereken stratejileri güvenli bir ortam oluşturma, karar verme, hoşgörülü olma, sabırlı olma, dersin amaçlarını önceden belirleme, gerektiğinde risk alma, hayal kurma, kendine güvenme, nesnel düşünebilme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi kavrama, esnek düşünme, sürekli öğrenmeye açık olma, bilgiyi tasnif etme, bilgiyi sıralama, farkları ve benzerlikleri belirleme, varsayımları sorgulama, tahmin etme, iyi soru sorma, bilgiyi kanıtlandırma, özetleme, sonuç çıkarma, gerçekle ideal olanı ayırma, düşünceleri davranışa dönüştürme, önemli benzerlik ve farklılıklara dikkat etme, kestirmeler ve yorumlar oluşturma, kaynakları değerlendirme, çelişkileri fark etme, sınıfta arkadaşlarıyla birlikte çalışma, çok yönlü bakış açısı kazanma, olgularla görüşleri birbirinden ayırabilme, değerlendirme için ölçüt geliştirme, derinlemesine araştırma,

görüşleri analiz etme, çözümler üretme ve disiplinlerarası ilişkiler kurma vb. şeklinde ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmenin yanı sıra, eleştirel düşünme gücünü olumsuz etkileyen bazı etmenler de bulunmaktadır. Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein (1967; Akt. Kazancı, 1989: 48) bu etmenleri;

- Öğrencinin, aileden gelen özelliklerinin de etkisiyle öğretmenine fazla bağımlı olması,
- Öğretmenin öğrenciyi kendisine bağımlı kılacak şekilde öğretim yapması,
- Öğrencinin, çevrenin etkisiyle katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmesi ve düşüncelerini kolay kolay değiştirememesi,
- Öğrencinin, çevrenin etkisiyle kalıplaşmış yargılara ve kabul edilmiş doğrulara şartlandırılmış olması, ön yargılı olması,
- Öğrencinin, yeterli zekâ ve zihinsel güce sahip olmadığını görüp özgüvenini yitirmesi, aşağılık duygusuna kapılmış olması,.
- Aceleci ve atılgan davranışlar göstermesi nedeniyle başarısızlığa uğraması olarak sıralamışlardır.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde uygulanan öğrenme etkinliklerinin özellikleri ve bu etkinlikleri uygulayan öğretmenin özellikleri oldukça önemlidir. Bununla birlikte, yapılan literatür taramasında bu faktörlerin dışında eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin de olduğu görülmüştür (Basmaz, 2017; Kıran 2019). Öğrencilerin aile özellikleri ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşam alanı özellikleri, eğitsel özellikleri gibi faktörlerin eleştirel düşünmenin öğretiminde ve geliştirilmesinde göz önüne alınması gereken unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalara bakıldığında; bu araştırmalarda öğrenci başarısıyla birlikte öğrenci başarısına etki eden faktörler de araştırılmış ve bu faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda aile özellikleri, ev ve okul çevresi ile öğrenciye sunulan maddi imkânların öğrencilerin başarı düzeyine etki ettiği vurgulanmaktadır (MEB, 2003, 2010, 2015, 2016). Bu nedenle, öğrencilere eleştirel

düşünme becerisinin kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için muhtemel tüm faktörlerin dikkate alınması önem taşımaktadır. Bu açıdan bu faktörleri inceleyen çalışmalara önem verilmelidir.

2.6. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde, alan yazın taraması sonucunda ulaşılan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.6.1. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, eleştirel düşünmeyle ilgili yurtiçinde yapılan ve ulaşılan araştırmalar araştırmacı tarafından özetlenerek sunulmuştur.

Kökdemir (2003) tarafından yapılan “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” başlıklı tez çalışmasının amacı; öğrencilerin belirsizlik durumları karşısında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini ve eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme kapasiteleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırma, farklı sınıf düzeylerinden 913 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Öncelikle ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma çalışması yapılmış, yetmiş beş maddeden oluşan ölçeğin veri analizleri sonucunda elli bir maddeye indirgenmesine karar verilmiştir. AFA ve DFA analizleri yapılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 bulunmuştur. Ölçeğin uyarlanan yeni şekli ile orijinal hali arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin değişkenler açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin, olasılık tabanlı problemlerle karşılaştıklarında eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğrencilere göre daha rasyonel karar verebildikleri görülmüştür. Üniversitede verilen psikolojiye giriş ve eleştirel düşünme derslerini alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, bu dersi almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, eleştirel düşünme eğiliminin öğretilebileceği tezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin

eleştirel düşünme puanları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaloç (2005) tarafından yapılan “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi” başlıklı tez çalışmasının amacı, 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve bu gücü etkileyen değişkenleri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklem grubunda, Bitlis’te yer alan 5 lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 153 öğrenci yer almaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimleyici istatistik, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin okul türü değişkeni açısından Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri lehine, cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine, boş zamanlarında gazete okuyup okumama değişkenine göre gazete okuyan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; yaş, bitirilen ilköğretim türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, boş zamanlarında spor yapma değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yahşi Cevher (2006) tarafından yapılan “2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği” başlıklı araştırmanın amacı, yeni yaklaşıma göre hazırlanan TDÖP’nin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi ve eleştirel düşünme becerisinin bazı değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesidir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, 6. sınıfa devam eden 78 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, veriler “Kişisel Bilgi Formu”, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme öntest puanlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan deneysel işlemten sonra eleştirel düşünme testi tekrar uygulanmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, ailenin aylık geliri, aylık okunan kitap sayısı, haftalık okunan gazete sayısı ve aylık izlenen tartışma

programı sayısı değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılırken; baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme başarısı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirme başarısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Başarı” başlıklı araştırmanın amacı; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, 9. sınıfta okuyan 71 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken 1. dönem karne notları tercih edilmiştir. Verilerin analizinde, ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin genel akademik başarılarının yanı sıra matematik dersi, fen grubu dersleri, sosyal grubu dersleri, Türk Dili dersi akademik başarıları açısından da eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan grup lehine anlamlı farklılık olduğu, İngilizce dersi için gruplar arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2006b) tarafından yapılan “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada; 1998 Sosyal Bilgiler Programı ve 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimleyici tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın evrenini, Ankara ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında yer alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yapılarak seçilen 2488 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 1998 Sosyal Bilgiler Programının uygulandığı 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinin değerlendirme çıkarım, analiz ve öz düzenleme beceri alanlarında yüksek düzeyde beceriye; açıklama ve yorumlama beceri alanlarında orta

düzyde beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme beceri alanlarından açıklama, yorumlama ve öz düzenleme beceri alanlarında 4. sınıf öğrencilerinin; çıkarım, analiz ve değerlendirme beceri alanlarında ise 5. sınıf öğrencilerinin daha yüksek beceri düzeyine sahip oldukları görülmüştür. 2005 Sosyal Bilgiler Programının uygulandığı 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme alanının çıkarım, analiz, değerlendirme ve öz düzenleme beceri alanlarında yüksek düzey beceriye sahipken, açıklama beceri alanında orta düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmüştür. Yorumlama beceri alanında ise 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey, 5. sınıf öğrencilerinin yüksek düzey beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Diriöz (2006) tarafından yapılan “Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi” başlıklı araştırmanın amacı; eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede kullanılabilecek yöntem, teknik ve etkinliklerin tarih öğretiminde kullanılmasının tarih öğretimine etkisini belirlemektir. Tarama ve deneme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunda, bir lisede bulunan 2. sınıf öğrencilerinin A ve B şubeleri yer almaktadır. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, anket, tarih dersine yönelik tutum ölçeği, tarih dersine yönelik bilgi testi, açık uçlu soru formları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, ilişkisiz ve ilişkili gruplar t testleri uygulanmıştır. Açık uçlu soru formları ise eleştirel ve yaratıcı düşünceye uygun olarak her soru için belirlenen hedeflere uygun olup olmamasına göre değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin başarılarını artırdığı, tarih dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği, öğrencilerin sorgulayan, eleştiren, analiz ve sentez yapabilen bireyler haline geldiği ileri sürülmüştür. Bu sayede; tarih dersinin tek düze ve sıkıcı olmaktan uzaklaşacağı, öğrencilerin daha meraklı, eleştirici, sabırlı ve yaratıcı özelliklere sahip bireyler olabileceği, öğretmenlerin ise daha aktif ve öğrencilerine karşı hoşgörülü olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akar (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı tez çalışmasının amacı; 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul başarısı, akademik benlik algısı, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından ne düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklem grubu, İzmir’de bulunan 12 ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören

629 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri; Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, hiyerarşik çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin okul başarısı, akademik benlik algısı ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı; yaş, cinsiyet ve yeni-eski programı uygulama değişkenlerinin ise onların eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay ve Akgöl (2008) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi” başlıklı çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde, Düzce il merkezindeki 1379 ortaöğretim öğrencisi yer almaktadır. Araştırma verileri, Watson ve Glaser tarafından (1964) geliştirilen Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (W-GEAGT)’nin YM formu kullanılarak elde edilmiştir. W-GEAGT’nin KR-20 değeri 0.66 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerinin daha düşük olduğu ve yaş arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Kalkan (2008) tarafından yapılan “Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” başlıklı tez çalışmasının amacı; 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğretmen cinsiyeti, öğrenci cinsiyeti, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi ve öğrencinin matematik başarısı değişkenleri açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemi, Samsun’un Alaçam ve Yakakent ilçelerinden seçilen 402 yedinci ve 424 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Demir (2006) tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından

eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarından öz düzenleme, açıklama ve yorumlama alt boyutlarında kız öğrenciler lehine; çıkarım, analiz ve değerlendirme alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin çıkarım, analiz, yorumlama ve açıklama alt boyutlarında sekizinci sınıf öğrencileri lehine bir farklılık olduğu görülürken; öz düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu değişkeni açısından mevcudu 20'den fazla olan sınıflar lehine, matematik başarısı değişkeni açısından başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca matematik başarısı ile ölçeğin alt boyutlarından analiz boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; açıklama, öz düzenleme, yorumlama, çıkarım ve değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Yeşil (2009) tarafından yapılan “Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” başlıklı çalışmada; tüm öğretim kademelerinden seçilen öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemi; 110 öğrenci ilköğretim 8. sınıftan, 145 öğrenci lise 12. sınıftan ve 140 öğrenci yükseköğretim 4. sınıftan olmak üzere toplam 395 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde; bağımsız gruplar t testi analizi ile betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi son sınıf ikinci dönemlerinde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte; ortaöğretim düzeyinde verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini olumsuz etkilediği, yükseköğretim düzeyinde verilen eğitimin ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği, ancak bu etkinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oflas (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı; Van ilinde bulunan ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır, Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemi, üç farklı

eğitim b6lgesinden seğkisiz y6ntemle seçilen 900 ilköğretim 6đrencisinden oluşmaktadış. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan 5 alt boyutlu 22 maddeden oluşan bir anket ile toplanmış ve cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, devam edilen sınıf ve aile gelir durumu değişkenlerine bağlı olarak karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Veri analizinde; tek y6nl6 varyans analizi, bağımsız gruplar t-testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; 6đrencilerin eleştirel d6ř6nme beceri d6zeyleri cinsiyet değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6stermediği; ancak anne-baba eğitim durumları y6kseldikęe, ailenin gelir durumu arttıķa ve 6đrencilerin eğitim seviyeleri y6kseldikęe 6đrencilerin eleştirel d6ř6nme becerilerinin geliştirilmesinde daha elverişli şartların oluştuğu ortaya ęıkmıřtır.

Yıldırım Ankaralığil (2009) tarafından yapılan “İlk6đretim 6. ve 7. Sınıf 6đrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel D6ř6nme 6zerine Bir Araştırma” başlıklı tez ęalıřmasının amacı, 6đrencilerin eleştirel d6ř6nme d6zeylerini medya okuryazarlığı dersi, kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları ve bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın 6rneklemi, İstanbul’da 6 ve 7. sınıfta 6đrenim g6ren 725 6đrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel D6ř6nme Eğilimleri 6lęeđi” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin ę6z6mlenmesinde; bağımsız gruplar t-testi, tek y6nl6 varyans analizi ve ki-kare testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; 6đrencilerin eleştirel d6ř6nme puanlarının cinsiyet değişkeni açısından toplam test puanı ve okuma, kendine g6ven, d6ř6ncede esneklik alt boyutlarında kız 6đrenciler lehine; anne eğitim d6zeyi değişkeni açısından toplam test ve t6m alt boyutlarda anne eğitim d6zeyi orta ve y6ksek olan grup lehine; baba eğitim d6zeyi değişkeni açısından okuma alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve toplam test puanlarında baba eğitim d6zeyi orta ve y6ksek olan grup lehine; algılanan gelir d6zeyi değişkeni açısından gelir d6zeyi orta ve y6ksek grup lehine; medya okuryazarlığı dersini alma değişkeni açısından bu dersi alan 6đrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kitle iletişim araçlarını kullanma, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma s6relerinin artmasıyla eleştirel d6ř6nme d6zeyleri arasında negatif y6nde, gazete ve dergi okuma sıklıklarının artmasıyla eleştirel d6ř6nme d6zeyleri arasında pozitif y6nde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tok ve Sevinç (2010) tarafından yapılan “Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan düşünme becerileri eğitimi programının öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, araştırmacılar eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla 12 haftalık bir eğitim programı hazırlamışlardır. Araştırmada etkisi araştırılan düşünme becerileri eğitimi programı, Robert J. Sternberg’in Başarılı Zekâ Kuramından hareketle hazırlanmıştır. Çalışma grubu için, 2006-2007 güz döneminde Marmara Üniversitesi’nde 4. sınıfta öğrenim gören 101 okul öncesi öğretmen adayı seçilmiştir. Çalışma grubu, bir eğitim grubu ve iki karşılaştırma grubundan oluşturulmuştur. Deney grubunda, başarılı zekâ kuramına dayanan eğitim programı uygulanmıştır. Birinci karşılaştırma grubuna, düşünme becerileri eğitimi dersi verilmiş ancak başarılı zekâ kuramına dayanan eğitim programı uygulanmamıştır İkinci karşılaştırma grubuna ise normal müfredat dışında düşünme becerileri ile ilgili hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma verileri, Watson ve Glaser tarafından geliştirilen Çıkrıkçı (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (YM formu)” ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi, bağımlı ve bağımsız örneklem t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; “Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nde “Yorumlama” alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda eğitim alan deney grubu lehine, Problem Çözme Envanterinde eğitim alan deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında ise eğitim alan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açar (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi” başlıklı çalışmanın amacı; ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde uygulanan gözlem gezisine ilişkin uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyine ve çevreye duyarlılığına etkisini belirlemektir. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Ayvacık ilçesi Küçükkuyu beldesinde yer alan Fernur Sözen İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çevresel

Duyarlılık Ölçeği” ve Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ile ilişkili ve ilişkisiz gruplar için t-testi analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; gözlem gezisi uygulamasının deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı; ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin son test puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubu öğrencilerine uygulanan gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevresel duyarlılık son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağmur (2010) tarafından yapılan “7. sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Yaratıcı Drama Destekli İşlenmesinin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Başarı Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmanın amacı; yaratıcı drama yöntemiyle işlenen Fen ve Teknoloji dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ve başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel yöntemin yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilköğretim yedinci sınıfta okuyan 45 öğrenciden oluşmaktadır. Altı haftalık deneysel işlem sürecinde Fen ve Teknoloji dersi işlenirken, deney grubunda MEB Fen ve Teknoloji programı doğrultusunda hazırlanan yıllık ders planlarıyla birlikte sekiz farklı yaratıcı drama atölyesi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise yalnızca ders kitabı doğrultusunda hazırlanmış yıllık planlar uygulanmıştır. Araştırma verileri, Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” ile elde edilmiş, tek yönlü varyans analizi, ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunda derste uygulanan yaratıcı drama atölyelerinin öğrenci başarısını ve tutumunu anlamlı olarak artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, Fen öğretiminde kullanılan yaratıcı drama çalışmalarının da eleştirel düşünme becerisini pozitif yönde etkilediği ve bu yöntemin fen öğretiminde daha fazla kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkgöz Ayrancı (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) matematik başarıları, matematik başarı testi puanları, karne

notları, matematik dersine karşı tutumları, cinsiyet ve okulların bulunduğu sosyo-ekonomik bölge değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3 devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilmiş, Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” (CEDTDX) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Matematik Başarı Testi ile toplanmıştır. Veri analizinde; pearson korelasyonu, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin, batı ülkelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre görece daha düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik bölge değişkeni arasında üst sosyo-ekonomik grupta yer alan okullardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” toplam puanını en iyi yordayan değişkenlerin sırasıyla; SBS matematik başarı puanları, sosyo-ekonomik düzey değişkeni ve matematik başarı testi olduğu görülmüş ve bu değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerindeki toplam varyansın % 37’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik karne notları, matematik tutum puanları ve cinsiyet değişkenlerinin ise “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” toplam puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2011) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 195 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” tercih edilmiştir. Veriler; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen

adayları lehine, sınıf değişkenine göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; fakat mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Karabacak (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi” başlıklı çalışmanın amacı; beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet, okul ve sınıf düzeyi, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu ve Türkçe başarısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmanın örneklemini, 5. sınıfta öğrenim gören 610 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, SPSS 17.0 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. ANOVA ile elde edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin; sınıf öğretmeni bayan, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve sınıf mevcudu 20-30 kişi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öz düzenleme becerisi alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken; diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eleştirel düşünme beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe ders başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özensoy (2011) tarafından yapılan “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın amacı, eleştirel okuma yönteminin kullanıldığı sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemektir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmada, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mamak ilçesindeki bir okulda 7. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen ve Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi” ile

toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; eleştirel okumaya göre düzenlenen öğrenme yaklaşımının, MEB programı çerçevesinde hazırlanan yıllık plana ve kılavuz kitapta yer alan etkinliklere göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarının artırılmasında daha etkili olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Şensoy (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi” başlıklı araştırmanın amacı, eleştirel düşünme becerilerine göre düzenlenen fen öğretiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kalifornia Eleştirel Düşünme Ölçeği” izleme testi olarak kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için uygulanan fen öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kontrol grubuna uygulanan mevcut programdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011) tarafından yürütülen “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasının amacı; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarı düzeyleri, sınıf mevcudu, cinsiyeti ve okul türü değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Konya'nın Yunak ilçesinde yer alan ortaokul öğrencilerinden seçilen 365 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Demir (2006) tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve araştırmada ilişkisi araştırılan tüm değişkenlere göre öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akıllı (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışmasının amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, Kahramanmaraş'ta yer alan 265 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırma verileri Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizinde; korelasyon analizi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 93.6) düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu, kalan kısmın ise orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrencilerin baba eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; ancak aile gelir düzeyleri ve anne eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 91.3) yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmadığı, kalan kısmın ise düşük düzeyde yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin ise öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği; fakat anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baydar (2012) tarafından yapılan “Öğrenme Stillere Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi” başlıklı tez çalışmasının amacı, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde, her lise türünden seçilen 700 lise öğrencisi yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Şimşek (2002) tarafından geliştirilen

“BİG-16 Öğrenme Biçemleri Envanteri” tercih edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin orta düzeyde olduğu, daha çok görsel öğrenme stilini tercih ettikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca görsel, işitsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği, bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Demirkaya ve Çakar (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı; 7. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, Burdur ilinde 7. sınıfta öğrenim gören 188 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve Özdemir (2005b) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ailenin gelir düzeyi, cinsiyet ve bulunduğu okul değişkenleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile eleştirel düşünme becerileri arasında başarı ortalaması yüksek grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Evren (2012) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Sorgulayıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Sahip Oldukları Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı tez çalışmasının amacı; öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin tutumlarının, eleştirel düşünme ve sorgulayıcı öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini, Aydın ilinde 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 1023 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen ve Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X”, Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Fene Yönelik Tutum Ölçeği” ile Balım ve Taşkoyan (2007) tarafından geliştirilen “Sorgulayıcı Öğrenme

Becerileri Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sorgulayıcı öğrenme becerilerinin, sorgulayıcı öğrenme becerileri ile fen dersine karşı tutumlarının, eleştirel düşünme becerileri ile fen dersine karşı tutumlarının birbirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; fen dersine yönelik tutumlarının ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ve sorgulayıcı öğrenme becerilerinin ise cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlayan Öztürk (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın amacı; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini tespit etmek ve bu becerileri çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, kendine ait çalışma odasının olup olmaması, bilgisayara sahip olma durumu ve İnternette yararlanma durumu) açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın örneklemi, 8. sınıfta öğrenim gören 235 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; “Kişisel Bilgiler Formu”, Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Aksu (1988) tarafından Türkçeye çevrilen “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu”, Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler; Kolmogrov Simirnov testi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine bakıldığında, CEDTDX’in tüm alt boyutlarında ve toplam testte % 51.59 başarı elde etmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ölçmek için kullanılan CEDTDX testi toplam puanı ve ölçeğin alt boyutu olan gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği alt boyutu puanı ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. CEDTDX testi toplam puanı ve baba eğitim durumu değişkeni karşılaştırıldığında, babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında; anne eğitim durumu, kardeş sayısı, kendine ait çalışma odasının olup olmaması ve bilgisayara sahip olma durumu ve

İnternette yararlanma durumu değişkenleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin BSBT'nin temel beceriler boyutundaki başarıları % 63, birleştirilmiş becerilerdeki başarıları ise % 52 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin BSB düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine; BSB düzeyleri ile anne ve babanın öğrenim durumu değişkenleri arasında anne ve babasının öğrenim durumu üst düzeyde olan öğrenciler lehine; BSB düzeyleri ile İnternet kullanımı değişkeni arasında İnternette yararlanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin BSB düzeyleri ile kardeş sayısı, kendine ait çalışma odasının olup olmaması ve bilgisayarının olup olmaması değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Saysal Araz (2013) tarafından yapılan "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasının amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve fen ve teknoloji dersi okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından nasıl farklılaştığını ve birbirleriyle olan ilişkisini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemi, Afyonkarahisar ilindeki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıfında okuyan 714 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri; Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X", araştırmacı tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, kısmi korelasyon, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin ve eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, bu beceriler arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme düzeyi yüksek olan grup lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Emiroğlu (2014) tarafından yapılan "Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" başlıklı çalışmanın amacı, 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Düzce Merkez Farabi

Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Testi” ile elde edilmiştir. Veri analizinde, tekrarlı ölçümler için iki yönlü kovaryans analizi ve iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; eleştirel okuma eğitimi verilen ve eleştirel okuma etkinlikleri yapılan deney grubunun, eleştirel düşünme becerileri testinden daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Uygulamanın öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmada, MEB’in okuma etkinliklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görücü (2014) tarafından yapılan “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, İstanbul’un Küçükçekmece ilçesindeki ortaokulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere ait bilgiler “Tanımlı Özellikler Formu” ile eleştirel düşünme becerisine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan 20 maddelik “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, eta kare testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, bir yılda okunan kitap sayısı değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde yılda 15 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkar (2015) tarafından yapılan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Bu Eğilimleri Etkileyen Faktörler” başlıklı tez çalışmasında; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu eğilimleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, üniversite eğitiminden önce yaşadığı yer, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı kardeş olduğu, anne mesleği, baba mesleği, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin genel yapısı, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma durumu, mezun olduğu üniversite, deneyim süresi, branşı ve öğretim kademesi) açısından farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye

çalışılmıştır. Betimsel yöntemin ilişkisel tarama modelinde hazırlanan bu araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki 468 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)” ve kişisel bilgi formu kullanarak toplanan veriler SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis-H, LSD ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde yaş, anne eğitim düzeyi, ailenin genel yapısına ilişkin algısı ve mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilirken; cinsiyet, medeni durum, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş oldukları, mesleğe başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimi, anne mesleği, baba mesleği, baba eğitim düzeyi, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılım durumu, branş türü, öğretim kademesi ve mezun oldukları üniversite değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin aldıkları test puanları ortalamalarının ise “düşük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2015) tarafından yapılan “Critical Thinking Dispositions of Primary School Secondary Stage Students” başlıklı tez çalışmasının amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Yozgat ili Çekerek ilçesinde 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 545 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın verileri, kişisel bilgiler formu ve Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin meraklılık ve analitiklik alt boyutlarında yüksek; kendine güven, açık fikirlilik, sistematiklik, gerçeği arama alt boyutları ve ölçek toplam puanında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aylık gelir değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini doğrudan etkilemediği, ancak kendine güveni artırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde okul alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte kırsal okullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi

değişkeni açısından ise 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu Kalender (2015) tarafından yapılan “6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasının amacı; öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumları ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma örneklemini, Kütahya’daki ortaokullarda 6. sınıfta öğrenim gören 666 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın verileri, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X”, Kaya ve Büyük (2011) tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersine ve Fen Deneilerine Karşı Tutum Ölçekleri” ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve kısmi korelasyon teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile fen bilimlerine karşı tutumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarının anne eğitim durumu dışındaki diğer demografik değişkenler (eleştirel düşünme düzeyi, cinsiyet, seçmeli bilim uygulamaları dersi alma durumu, bilimsel bir dergiye abonelik ve takip etme, baba öğrenim durumu) açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; eleştirel düşünme becerilerinin ise anne eğitim durumu, bilimsel bir dergiye abonelik ve takip etme dışındaki değişkenler (fen bilimleri dersine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyet, baba öğrenim durumu, seçmeli bilim uygulamaları dersi alma durumu) açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Toyran (2015) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın amacı; birinci ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek; bağımlı değişkenlerin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, okudukları sınıf, mezun oldukları lise türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde yer alan 107

öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Aslan (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Torrance Yaratıcı düşünme Testi Sözel A Formu” ve Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde, cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre analitiklik düşünme boyutunda kız öğrenciler ve sınıf düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hem eleştirel düşünme eğilimleri hem de yaratıcı düşünme düzeyleri ile mezun oldukları lise türü ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında; kız öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine ilişkin puanları ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdan (2016) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın amacı; Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 206 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel okuma öz yeterlilikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan alan ve lise türü, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medyayı günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; ikamet edilen yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ise mezun olunan okul, alan türü, anne eğitim durumu,

baba eğitim durumu, bir yılda okunan kitap sayısı, ailelerinin ikamet ettiği yerleşim yeri, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şenyiğit (2016) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenen değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye gitme durumu ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum) açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, veriler “Kişisel Bilgi Formu”, Gömleksiz (2004b) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz örneklem için t-testi, LSD testi, Pearson Momentler Korelasyon analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, anne-baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelir durumuna, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği; fakat cinsiyete, sınıf düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; fakat mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutundaki ve genel toplamındaki tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Basmaz (2017) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenme, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, ev ve aile ortamı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çorum ilinde 7. sınıfta okuyan 508 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Öğrenci Bilgi Anketi”, Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen “Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği”, Kutlu ve Erman Aslanoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan, evdeki kitap sayısı ve sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığı değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri için önemli unsurlar olduğu, bununla birlikte en önemli yordayıcı değişkenin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar olduğu bulunmuştur. Bu değişkenlerin dışında kalan değişkenlerin ise eleştirel düşünme becerisini anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir.

Eğmir ve Ocak (2017) tarafından yürütülen “Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmanın amacı; araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanmış öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeylerine etkisini belirlemektir. Yarı deneysel modelde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar’da yer alan iki ortaokulun 5. sınıfında okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu” ve “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, bağımsız ve bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin eleştirel düşünme beceri testinden elde ettiği erişim puanlarının bir ayda okunan kitap sayısı, cinsiyet, tablet, bilgisayar ve akıllı telefon başında geçirilen günlük süre, İnterneti kullanma amacı ve okul dışı etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin Kölemen (2017) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretimlerde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeline uygun olarak oluşturulan araştırmanın evrenini, İstanbul’da yer alan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplamda 186 öğrenci ve görev yapan 86 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerisi Envanteri” ve Yaman (2003) tarafından hazırlanan “Problem Çözme Becerisi Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler; betimsel istatistikler, korelasyon teknikleri, tek yönlü varyans analizi ve bağımlı gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kendi görüşlerine göre problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin problem çözme beceri düzeyine yeterince sahip olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri açısından öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları konusunda ise hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin “kararsızım” yönünde görüş içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak ve Kutlu Kalender (2017) tarafından yapılan “6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği)” başlıklı çalışmada; 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, Kütahya’da 6. sınıfta öğrenim gören 666 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; “Kişisel Bilgi Formu” ve Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X” aracılığıyla toplanmış, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, baba eğitim durumu ve seçmeli ders değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; bilimsel dergi takip etme ve anne

eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güncü (2018) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Sosyo-Demografik ve Kişilik Özellikleri ile Birlikte Araştırılması: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmanın amacı; müfredat programlarında eleştirel bakış açısına daha çok yer veren Psikoloji, Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri ile müfredat programlarında eleştirel bakış açısına daha az yer veren veya yer vermeyen İngilizce Öğretmenliği ve Uluslararası İşletme Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimini kişilik ve sosyo-demografik özellikleriyle birlikte ortaya koymaktır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini; 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Mersin ili Çağ Üniversitesi Psikoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği ve Uluslararası İşletme bölümlerinde 1. sınıf ve son sınıfta öğrenim gören 245 kadın, 120 erkek olmak üzere 365 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Goldberg tarafından geliştirilen ve Verlmuts ve Geris tarafından şekillendirilen “Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi” ve geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskall Wallis-H testi, Mann Whitney U testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; müfredatlarında eleştirel bakış açısına daha çok yer veren Psikoloji ile Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin müfredatlarında eleştirel bakış açısına daha az yer veren veya yer vermeyen İngilizce Öğretmenliği ve Uluslararası İşletme bölümü öğrencilerine göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Psikoloji, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü 4. sınıf öğrencilerinin aynı bölümlerde okuyan 1.sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimi hem alt ölçek hem de toplam puan ortalamalarında 4. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak müfredatlarında eleştirel bakış açısına daha az yer veren veya hiç yer vermeyen İngilizce Öğretmenliği ve Uluslararası İşletme Bölümü 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme eğilimi hem alt ölçek hem de toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanları yükseldikçe “Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi”nden aldıkları puanların da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal ve Çoğmen (2018) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri” başlıklı araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini incelemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, Denizli merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 4575 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verileri, betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t-testi analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin iletişim becerileri arasında kız öğrenciler lehine, öğrenim gördükleri sınıf düzey değişkenine göre 5. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre açıklama, çıkarım, değerlendirme ve öz düzenleme alt boyutlarında öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu, ancak yorumlama alt boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Açıklama, değerlendirme ve çıkarım alt boyutlarında öğrenciler arasında sekizinci sınıflar lehine, öz düzenleme alt boyutunda ise altı ve yedinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Küçükbatman ve Kılıç (2018) tarafından yürütülen “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sahip Oldukları Değerler Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışmasının amacı, beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin sahip olduğu değerleri ne düzeyde yordadığını tespit etmektir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen çalışmanın örneklemini, Erzurum’un merkez ilçesinde 5. sınıfta öğrenim gören 800 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri; Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Ölçeği”, Keskin (2008) tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Durbin Watson testi, basit doğrusal regresyon analizi, Dunnett T3 testi, LSD testi, Mann Whitney U testi ve ki-kare analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, değerler eğitiminin sorumluluk ve hoşgörü

alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu değişkeni açısından değerler eğitimi ölçeğinin dayanışma alt boyutunda babası ilkököl mezunu olanlar lehine, adillik boyutunda babası ilkököl, ortaokul ve lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken; eleştirel düşünme toplam puanı ve değerler eğitimi ölçeğinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu değişkeni açısından değerler eğitimi ölçeği ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; eleştirel düşünme puanları arasında ise annesi ilkököl mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deniz (2019) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Akademik Güdülenme ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın amacı; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu özellikleri farklı demografik (cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi) değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırma; 5 farklı lise türünde 450 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler; Rickets ve Ruds (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve Flett vd. (2001) tarafından geliştirilen Uz Bas ve Siyez tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler; çoklu regresyon analizi, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu; ancak yenilikçilik alt boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme ölçeği alt boyutlarından bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kendini aşma ve keşif alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneli ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerine bakıldığında, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine bakıldığında; öngörüsellik alt

boyutunda Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine; yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında ise Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre akademik güdülenme düzeylerine bakıldığında; ölçeğin geneli ve bilgiyi kullanma, keşif ve kendini aşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine göre daha mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli ve öngörüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine bakıldığında, keşif alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla güdülenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerine bakıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı; ancak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinden, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12 sınıf öğrencilerinden, 10. sınıf öğrencilerinin de 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında, değişkenler arasında hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mükemmeliyetçilik ve akademik ortalama arasındaki ilişkiye bakıldığında, mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik ortalama arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm alt boyutları ile akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik güdülenmenin ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik başarıyı tüm alt boyutlarda; eleştirel düşünme eğiliminin ise akademik başarıyı yenilikçilik alt boyutunda anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel (2019) tarafından yapılan “6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasının amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğrenme stillerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örnekleminde, Şırnak'ta yer alan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 687 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veriler; Kolb (1971) tarafından geliştirilen Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenme Stilleri Envanteri”, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, ki-kare testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman Korelasyon Katsayısı, Mann-Whitney U testi ve lineer regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenme stillerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken; soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi açısından 6. sınıf düzeyinde sistematiklik alt boyutunda kız öğrenciler lehine, 7. sınıfta açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutunda kız öğrenciler lehine, 8. sınıfta açık fikirlilik alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından da öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Kıran (2019) tarafından yapılan “İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Malatya ili Battalgazi ilçesindeki 702 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri; Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; korelasyon, regresyon analizi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin analiz ve değerlendirme becerilerinin

“yüksek düzeyde”; çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme becerilerinin “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumlarının ise “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyleri, genel akademik başarı not ortalamaları, okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı durumlarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları (çıkartım, analiz, yorumlama, değerlendirme, açıklama ve öz-düzenleme) ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Altan (2020) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasının amacı; ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini; Antalya ilinin ilçelerinden seçilen beşi devlet, üçü özel toplam sekiz ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıflarında okuyan 416 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Beceri Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine, anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından annesi ve babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine, sınıf düzeyi değişkeni açısından 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ancak okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, eleştirel düşünmeyle ilgili yurtdışında yapılan ve ulaşılan araştırmalar araştırmacı tarafından özetlenerek sunulmuştur.

Lumpkin (1992) tarafından yapılan “Effects of Teaching Critical Thinking Skills on the Critical Thinking Ability” başlıklı çalışmanın amacı; ilköğretim beşinci ve altıncı

sınıf öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme öğretimine dayalı eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Alabama'nın güneydoğusundaki iki ilkokulda okuyan 35 beşinci sınıf ve 45 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul ve öğrenci seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu; deney grubunda 18 beşinci ve 18 altıncı sınıf, kontrol grubunda 17 beşinci ve 27 altıncı sınıf öğrencisi olmak üzere 80 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı deney grubuna sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünceyi geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerle öğretim yaparken; kontrol grubuna geleneksel eğitim uygulamalarıyla öğretim yapmıştır. Deneysel işlem 5 haftalık bir öğretim sürecini kapsamıştır. Kalıcılığa ilişkin test işleminden 2 hafta sonra uygulanmıştır. Araştırmada; beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasındaki eleştirel düşünme gelişim düzeyi ile geleneksel yöntem ve eleştirel düşünmeye dayalı doğrudan öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye X” ve akademik başarıyı ölçmek için de ders kitabına yönelik hazırlanan “Başarı Testi” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, kovaryans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Beşinci sınıfların kendi arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda yer alıp eleştirel düşünme eğitimi alan 6. sınıf öğrencilerinin bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerden akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından daha başarılı olduğu, bu açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walker ve Finney (1999) tarafından yapılan “Skill Development and Critical Thinking in Higher Education” başlıklı çalışmanın amacı, yükseköğretimde modern yaşamın gerektirdiği araştırma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünmenin nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemektir. Ön test- son test yarı deneysel yöntem ile nitel araştırma yöntemlerinden odak grup ve mülakat tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, 50 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan soru formları ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bazı araştırma becerilerini nasıl kullanacakları öğretilmiş ve bu becerilerin eleştirel düşünme becerisini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda;

öğrencilere eleştirel düşünmenin kazandırılmasındaki en önemli unsurun yansıtıcı düşünme olduğu, yansıtıcı düşünmenin öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesine katkı sağladığı, hem mesleki hem de kişisel hayatta öğrencilerin daha düşünceli, araştırmacı ve açık düşünceli olmalarına katkı sağladığı ancak öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye ve eleştirel düşünmeye yeterince değer vermediği veya uygulamadığı tespit edilmiştir.

Elliott (1999) tarafından yapılan “The Influence of an Interdisciplinary Course on Critical Thinking Skills” başlıklı çalışmanın amacı, üniversitede disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan matematik ve fen derslerinde konuların öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemek ve eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet, bölüm ve genel not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarında toplam dört sınıfta okuyan 143 öğrenciden oluşmaktadır. Dersler deney grubunda disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle bir dönem süresince işlenmiştir. Öğrencilere Watson ve Glaser (1980) tarafından geliştirilen 80 soruluk “Watson Glaser Eleştirel Düşünme Testi”nin A formu ön test olarak, B formu ise son test olarak uygulanmıştır. Bu test; “çıkarım yapma, varsayımların tanınması, tümdengelim, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır: Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ölçeğin çıkarım yapma, varsayımların tanınması, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi alt boyutlarında disiplinler arası yaklaşıma göre ders alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu; ancak bu durumun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Tümdengelim alt boyutunda ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin eşit düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları bölüme göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, sanat ve fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin işletme ve eğitim bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Fen dersi alan öğrencilerin ölçeğin tümünde ve beş alt boyutta da matematik dersi alan öğrencilerden daha iyi bir performans gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, eleştirel düşünme testi ve tüm alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul türü, bölüm, öğrenci seviyesi ve

etnik köken değişkenleri ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; yaş ve not ortalaması değişkenleri açısından yaşı büyük olan ve not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ciabocchi (2006) tarafından yapılan “Impact of a New, Interdisciplinary Freshman Course on Teaching and Learning at a Small Liberal Arts College in New York” başlıklı çalışmanın amacı; New York’ta üniversite birinci sınıfta uygulanan çekirdek disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin bilişsel gelişimlerine, eleştirel düşüncelerine ve akademik başarılarına olan etkisini belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada; nicel yöntemlerden ön test-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem, nitel yöntemlerden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, New York’ta yer alan 162 üniversite birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Bilişsel gelişim için “Perry Zekâ Şeması Ölçeği”, öğrenmede meydana gelen değişimi ölçmek için de “Kolb Öğrenme Stilleri Modeli”, başarı testi ile görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve öğrenme düzeyleri açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin % 57’si disiplinler arası yaklaşımın eleştirel düşüncelerini sağladığını belirtmelerine rağmen, disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısını olumlu şekilde etkilemediği tespit edilmiştir.

Yang ve Chung (2009) tarafından yapılan “Experimental Study of Teaching Critical Thinking in Civic Education in Taiwanese Junior High School” başlıklı çalışmanın amacı, vatandaşlık dersinde eleştirel düşünmeye yönelik yapılan öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini belirlemektir. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Nitel boyutta ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Güney Tayvan’da bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 68 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 34’ü deney, 34’ü kontrol grubunda yer almakta ve her iki grupta 18’i erkek, 16’sı kız öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veriler, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” ve “Eğitim Sürecine Yönelik Kişisel Algı Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız gruplar t-testi, ANOVA ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; eleştirel vatandaşlık eğitimi dersi alan deney grubu öğrencilerinin toplam eleştirel

düşünme puanlarının geleneksel öğretmen merkezli öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu; alt ölçeklerden varsayımların ve çıkarımların doğrulanması, gerçeğin araştırılması, çözümleyicilik, meraklılık boyutlarında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise eleştirel düşünme eğitimi programının öğrencilerin aktif dinlemelerini, farklı fikirlere saygı duymalarını, farklı görüşlere tahammül etmelerini sağladığı ve fikirlerini olası önyargılar açısından irdelemelerini öğrettiği, öğrenme ilgilerini ve başarı hislerini artırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca; araştırma sonucunda az sayıda öğrenci de konuşma becerileri, cesaretlenme, kendini ifade etme ve özgüven konusunda geliştiklerini belirtmişlerdir.

Wechsler vd. (2018) tarafından yapılan “Creative and Critical Thinking: Independent or Overlapping Components?” başlıklı çalışmanın amacı; yaratıcı ve eleştirel düşünmenin problem çözme becerisiyle ne düzeyde ilişkili olduğunu belirlemektir. Araştırmada ilişkiel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Brezilya ve İspanya’da öğrenim gören 291 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; çevrimiçi “PENCRISAL Eleştirel Düşünme” ve “Torrance Sözel Yaratıcılık Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, yaratıcı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme becerilerini geliştirmek için yaratıcı veya eleştirel düşüncenin her ikisini de geliştirmeye ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel ve yaratıcı düşünmenin problem çözme becerisiyle pozitif yönde, orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli/deseni, evren, örneklem/çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçları ile verilerin analizine ait bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bilimsel yöntem; tüm bilimlerin kullandığı betimleme ve açıklama yöntemine dayalı, hem eylemsel hem de düşünsel bir süreçtir. Bu sürecin aşamaları ise sorunun fark edilmesi ile başlar. Fark edilen sorun; tanımlanır, sorunun çözümüne yönelik tahmini çözüm yolları belirlenir, araştırmanın yöntemine karar verilir, veriler toplanır, analiz edilir ve son aşamada da karara varılarak yorumlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 7).

Araştırma, karşılaşılan sorunların çözülmesi sürecinde bilimsel yöntemin sistemli bir şekilde kullanılmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2009; Akt. Büyüköztürk vd., 2014: 11). Bilimsel araştırmalar, temele aldıkları felsefî bakış açısına göre nitel ve nicel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ataseven, 2012: 544). Nicel araştırmalar; araştırmacıdan bağımsız olan bir gerçekliğin var olduğunu düşünen, var olan bu gerçekliğin tarafsız bir şekilde gözlenmesini ve ölçülüp analiz edilmesini kabul eden bilimsel bakış açısına sahiptir. Olguların çevrelerindeki süreç ve etkenlerden soyutlanarak gözlenebilen ve ölçülebilen özelliklere dönüştürülmesi esasına dayanan nicel araştırmalarda, doğru ölçümler ve dikkatli sayısallaştırmalar yoluyla gerçeğin tanımlanması amaçlanır (Erdoğan, 2003: 27). Veriler toplanırken ve analiz yapılırken, “tek gerçeklik” düşüncesinden hareket edilir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi kanıtlanmak, genelleme yapmak, tahminde bulunmak ve nedensellik bağıını ortaya koymak nicel araştırma yapan araştırmacının amaçları arasındadır (Büyüköztürk vd., 2014: 12). Buna karşın; nitel araştırmalar bütünselliğin hâkim olduğu, araştırmacının da kendi bakış açısıyla katılımcılara dâhil olduğu yani nesnelliğin olmadığı (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 65), bilgiyi ve deneyimi var olduğu gerçekliğin içinde anlamlandırmaya dayanan anti-

pozitivist bakış açısına sahiptir. Bu arařtırmalarda; birden çok gerçekten oluřan dűnyada, aynı durumla ilgili farklı kiřisel gűrűřler bulunabileceđini ve bu sebeple de gerçekliđin sosyal ortamlarda yeniden yapılandırılabilceđi ileri sűrűlmektedir (Bűyűkűztűrk vd., 2014: 12).

Bu arařtırmada, nicel ve nitel arařtırma yűntemlerinin bir arada kullanarak verilerin bir bűtűn olarak analiz edilmesini sađlayan karma yűntem (Bűyűkűztűrk vd., 2014; Punch, 2005: 231) tercih edilmiřtir. Karma yűntem, nicel ve nitel veri setlerini birbiriyle bűtűnleřtiren ve bu bűtűnleřtirmenin avantajlarından yararlanarak sonuçlar çıkaran bir yaklařımdır (Creswell, 2019: 2). Bu arařtırmada, karma arařtırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiřtir. Bu desende, nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanır. Verilerin analizi birbiri ile iliřkili olup, çođunlukla yorumlama ve tartıřma bűlűmlerinde birleřtirilir (Creswell, 2003; Akt. Gűkek, 2019: 410). Bu çerçevede; arařtırmada önce nicel veri toplama araçları kullanılarak öđrencilerden, sonra da nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmıř gűrűřme formu kullanılarak öđretmenlerden veri toplanmıřtır. Bu veriler ayrı ayrı analiz edilip yorumlandıktan sonra sonuçları bir arada deđerlendirilmiř ve tartıřılmıřtır.

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde ve kullanılabilcek en ekonomik yoldan verilerin toplanması ve analiz edilebilmesi için gerekli şartların yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959: 50; Akt. Karasar, 2014: 76). Araştırmacının bu amaçla kullanabileceği modeller, tarama ve deneme modelleri olmak űzere ikiye ayrılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte olmuş veya halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemek, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri bulma ve yargıda bulunmak için yapılan çalışmalardır. Deneysel modelde ise değerkenlerin birbirlerini etkileme durumu ve değerkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymaya çalışılmaktadır (Karasar, 2014: 76).

Tarama modeli; bir grubun belli bařlı özelliklerini belirlemeyi (Bűyűkűztűrk vd., 2014: 14), geçmiřten bu yana varolagelen durumları olduđu gibi ortaya koymayı, űzerinde çalıřılan kiři, olay ve durumları kendi kořulları içinde belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Tarama modelindeki arařtırmalarda, arařtırılan olay veya konuyla ilgili katılımcılara ait gűrűřler veya tutum, beceri, ilgi, yetenek gibi özellikler tespit edilir. Bu bakımdan, tarama modelinin kullanıldıđı arařtırmalar örneklemleri diđer arařtırma

türlerine kıyasla daha büyük örneklerle yürütülür (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46). Tarama modelinde amaç, var olanı değiştirmeye çalışmadan olduğu gibi gözleyebilmektir. Tarama modelinde bir nesne veya bireyin doğrudan kendisi incelenebileceği gibi önceden elde edilmiş yazılı, sesli veya görsel kayıtlar vb. de incelenebilir (Karasar, 2014: 77).

Tarama modeli türlerinden olan ilişkisel tarama modeli, bir problem durumunda yer alan değişkenlerin birbirleri arasındaki aynı veya zıt yönlü ilişkiyi gösterir. İlişkisel tarama modelinin amacı, değişkenlerin belli standartlara uyan ölçülerini bulmaktan öte değişkenler arasındaki ayrımları belirlemektir. Değişkenler arasında bulunan ilişki gerçek bir neden-sonuç ilişkisi gibi yorumlanamaz (Karasar, 2014: 81).

Araştırmada ilişkisel tarama modeli çerçevesinde, nicel verilerin elde edilmesinde sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla Demircioğlu (2012) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından uyarlanan Okuma Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi”nden yararlanılmıştır. Bu değişkenlerin yanı sıra araştırma kapsamında belirlenen bazı bağımsız değişkenler ise cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması ve süreli yayın takip edip etmeme değişkenleridir.

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin elde edilmesinde durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Durum çalışması; örnek olay araştırması olarak da bilinir. Bu modelde; bir veya daha fazla olayın, programın, ortamın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Bu araştırmada, durum çalışması bir olayı meydana getiren detayları tanımlamak ve söz konusu olayı açıklamak ve buna ilişkin değerlendirmelerde bulunmak için kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014: 21). Durum çalışmalarında; örnek olay üzerinde yapılan yorumların hikâyeleştirilmesi, araştırmacının olayları romantikleştirmesi söz konusu olabileceğinden olayların eksik gösterilmesi eğilimi bu yöntemin güçsüz yönü olarak görülmektedir (Güven, 2001: 180).

Bu nedenle, durum çalışmalarında veri toplamada araştırmacının rolü oldukça önemlidir. Çünkü veri toplama sürecinin standart bir şekli yoktur. Araştırmacı, sorduğu sorulara verilen cevapları kendi düşünce ve dünya görüşünden bağımsız olarak yorumlamalıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 423).

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde, görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmalarda; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması olayların kendi doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 41). Görüşme; sözlü ve görsel iletişim araçlarının kullanılması yoluyla katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymalarını sağlayan, onların deneyimlerinin ve yorumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir nitel veri toplama yöntemidir. Görüşmede bireylerin farklı konulardaki duygu, düşünce ve davranışlarıyla bunların olası nedenleri araştırılır (Karasar, 2014: 165-166). Görüşme, bir konuda veya bir soruya yönelik derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayan esnek bir araştırma yöntemidir. Görüşme sırasında cevabı aranan sorular aracılığıyla ilgili kişilerden veri toplanır. Bu yolla söz konusu araştırma konusu hakkında detaylı bilgi elde edilebilir (Büyüköztürk vd., 2014: 150). Araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan form ile yapılan bu görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2014: 168). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; sunulan sabit seçenekler arasından kendisine uygun olanın seçilmesi esasına dayanan cevaplamayı ve açık uçlu cevaplamayla o konuda kapsamlı bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2014: 152). Bu nedenle, uygulama kapsamındaki öğretmenlerle de görüşme yapılmasının derinlemesine bilgi toplama fırsatı sunacağı düşünölmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu başlık altında; araştırmada karma yöntem esas alındığından dolayı nicel boyuta ilişkin evren ve örneklem ile nitel boyuta ilişkin çalışma grubu bilgilerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Sivas ili merkezdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan öğrenci sayısı Sivas İli Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşme sonucunda belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme yer alacak ortaokulların seçimi yapılırken, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim bölgesinden 25 ortaokul ve her okuldan 1 şube olacak şekilde okullar ve şubeler belirlenmiştir. Böylece, örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örneklemede; çalışılması planlanan evrende kendiliğinden doğal bir şekilde ya da yapay olarak meydana gelmiş, kendi içerisinde benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 105).

Araştırma için seçilecek örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine, farklı büyüklükteki evrenler için belirlenmiş kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna bakılarak karar verilmiştir. Tabloda % 99'luk güven düzeyi için gereken örneklem 5000 kişilik evrende 588 kişi, 6000 kişilik evrende 599 kişi olarak verilmiştir (Çıngı, 1994; Akt. Büyüköztürk, 2014: 98). Bu bağlamda; kuramsal örneklem büyüklükleri $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ formülünde (Büyüköztürk vd., 2014: 95), uygun değerler yerine konulduğunda $n_0 = [(1.96 \times 0.5) / 0.05]$, Sivas il merkezi ortaokullarında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 5437 kişilik evrenden .05 standart sapma miktarı ile en düşük 350 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, mevcut araştırmanın örnekleme için 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat yapılan kontroller sonucunda, ulaşılan verilerde kayıp verilerin bulunduğu belirlenmiş ve ilgili formlar analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ise uç değerlerin olduğu belirlenmiş ve bu veriler analize dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, 79 formun geçersiz olduğu kabul edilmiş ve araştırmanın örnekleme 521 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrenci dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	271	52
Erkek	250	48
Toplam	521	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 52'sinin kız, % 48'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyi durumu (AED) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine ilişkin dağılımları

AED	f	%
İlkokul	146	28.0
Ortaokul	137	26.3
Lise	162	31.1
Üniversite	76	14.6
Toplam	521	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların annelerinden % 28'i ilkokul, % 26.3'ü ortaokul, % 31.1'i lise ve % 14.6'sı üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu (BED) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine ilişkin dağılımları

BED	f	%
İlkokul	66	12.7
Ortaokul	77	14.8
Lise	228	43.8
Üniversite	150	28.8
Toplam	521	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların babalarının % 12.7'si ilkokul, % 14.8'si ortaokul, % 43.8'i lise ve % 28.8'i üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük okumaya ayrılan süre (GOAS) değişkenine ilişkin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin günlük okumaya ayrılan süre değişkenine ilişkin dağılımları

GOAS	f	%
Hiç okumuyorum.	55	10.6
1-30 dk arası	140	26.9
31-60 dk arası	155	29.8
61-90 dk arası	95	18.2
91 ve üzeri	76	14.5
Toplam	521	100

Tablo 4'te araştırma katılımcıların günlük okumaya ayırdıkları süre incelendiğinde; % 10.6'sının hiç kitap okumadığı, % 26.9'unun 1-30 dk arası, % 29.8'inin 31-60 dk arası, % 18.2'sinin 61-90 dk arası, % 14.5'inin 91dk ve üzeri okumaya zaman ayırdıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi (SMAGKS) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi değişkenine ilişkin dağılımları

SMAGKS	f	%
Hiç kullanmıyorum.	58	11.1
1-30 dk arası	62	11.9
31-60 dk arası	96	18.4
61-90 dk arası	64	12.3
91-120 dk arası	57	10.9
121 dk ve üzeri	184	35.4
Toplam	521	100

Tablo 5’te araştırma katılımcılarının sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi incelendiğinde; % 11.1’inin sosyal medyayı hiç kullanmadığı, % 11.9’unun 1-30 dk arası, % 18.4’ünün 31-60 dk arası, % 12.3’ünün 61-90 dk arası, % 10.9’unun 91-120 dk arası, % 35.4’ünün 121 dk ve üzeri sosyal medyaya zaman ayırdığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük televizyon izleme süresi (GTİS) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin dağılımları

GTİS	f	%
Hiç izlemiyorum.	105	20.1
1-30 dk arası	63	12.2
31-60 dk arası	101	19.4
61-90 dk arası	53	10.1
91-120 dk arası	78	14.9
121 ve üzeri	121	23.3
Toplam	521	100

Tablo 6’da katılımcıların günlük televizyon izleme süresi incelendiğinde; katılımcılardan % 20.1’inin hiç televizyon izlemediği, % 12.2’sinin 1-30 dk arası, % 19.4’ünün 31-60 dk arası, % 10.1’inin 61-90 dk arası, % 14.9’unun 91-120 dk arası, % 23.3’ünün 121 dk ve üzeri televizyon izlemeye zaman ayırdıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde okumaya elverişli ortam olup olmaması (EOEO) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin evde okumaya elverişli ortam değişkenine ilişkin dağılımları

EOEO	f	%
Var	496	95.2
Yok	25	4.8
Toplam	521	100

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmada % 95.2'sinin evinde okumaya elverişli ortam bulunurken, % 4.8'inin evinde okumaya elverişli ortam bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması (ETB) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin evde tablet-bilgisayar olup olmaması değişkenine ilişkin dağılımları

ETB	f	%
Var	480	92.1
Yok	41	7.9
Toplam	521	100

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların % 92.1'inin evinde tablet, bilgisayar vb. bulunurken, % 7.9'unun evinde tablet, bilgisayar vb. bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde İnternet bağlantısının olup olmaması (EİB) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin evde İnternet bağlantısının olup olmaması değişkenine ilişkin dağılımları

EİB	f	%
Var	455	87.3
Yok	66	12.7
Toplam	521	100

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların % 87.3'ünün evinde İnternet bağlantısı bulunurken, % 12.7'sinin evinde İnternet bağlantısı bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait cep telefonu (KCT) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin kendisine ait cep telefonu olup olmaması (KCT) değişkenine ilişkin dağılımları

KCT	f	%
Var	332	63.7
Yok	189	36.3
Toplam	521	100

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların % 63.7'nin kendine ait cep telefonu bulunurken, % 36.3'sinin kendine ait cep telefonu bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin süreli yayın takip edip etmeme (SYT) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin süreli yayın takip edip etmeme değişkenine ilişkin dağılımları

SYT	f	%
Evet	160	30.7
Hayır	361	69.3
Toplam	521	100

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların % 30.7’sinin süreli yayın takip ettiği, % 69.3’ünün süreli yayın takip etmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı (OKS) değişkenine ilişkin dağılımlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı değişkenine ilişkin dağılımları

OKS	f	%
0	39	7.5
1-15 arası	286	54.9
16-30 arası	94	18.1
31-45 arası	58	11.1
46 ve üzeri	44	8.4
Toplam	521	100

Tablo 12 incelendiğinde; araştırmada katılımcıların % 7.5’inin bir yılda hiç kitap okumadığı, % 54.9’unun 1-15 arası, 18.1’inin 16-30 arası, % 11.1’inin 31-45 arası, % 8.4’ünün 46 ve üzeri sayıda kitap okuduğu görülmektedir.

3.2.2 Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunda, 25 farklı ortaokuldan toplam 27 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin seçiminde amaca dayalı örnekleme yöntemi türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Araştırmaya, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu oluşturulurken, Türkçe öğretmenlerinin araştırmaya katılımında gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Bu çerçevede, nitel boyuta ilişkin çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerine ilişkin betimsel özelliklere Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	22	81.4
Erkek	5	18.6
Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	21	77.8
Fen Edebiyat Fakültesi	6	22.2
Mezun Olunan Bölüm	f	%
Türkçe Eğitimi	21	77.8
Türk Dili ve Edebiyatı	6	22.2
Eğitim Durumu	f	%
Lisans	24	88.9
Yüksek Lisans	3	11.1
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl arası	6	22.2
6-10 yıl arası	10	37.0
11-15 yıl arası	5	18.6
16-20 yıl arası	4	14.8
21-25 yıl arası	1	3.7
26 yıl ve üzeri	1	3.7
Toplam	27	100

Tablo 13 incelendiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerden % 81.4'ünün kadın, % 18.6'sının erkek olduğu; % 77.8'inin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, % 22.2'sinin Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olduğu; % 88.9'unun lisans, % 11.1'inin yüksek lisans mezunu olduğu; % 22.2'sinin 1-5 yıl arası, % 37'sinin 6-10 yıl arası, % 18.6'sının 11-15 yıl arası, % 14.8'inin 16-20 yıl arası, % 3.7'sinin 21-25 yıl arası ve % 3.7'sinin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, öncelikle nicel ve nitel veri toplama araçları ile veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Veri toplama sürecinde; araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, benzer konuda yapılmış araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Nicel veri toplama aracı olan ölçekler tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından başarı testi hazırlanmıştır. Nitel boyutta ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu kullanılarak verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Böylece; nicel verilere belirlenen ölçekler ve başarı testi, nitel verilere ise görüşme formu aracılığıyla ulaşılmıştır.

Öncelikle Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği”nin araştırmada kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden gerekli izinler (**Ek 1** ve **Ek 2**) alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ne son şekli verilmiştir. Uygulama sırasında önce öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiş, öğrencilerden gelen sorular net bir şekilde cevaplanmıştır. Öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtildiğinden testleri içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin toplanması için MEB Sivas İli Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır (**Ek 3**). Uygulama araştırmacı tarafından 2018-2019 öğretim yılında Mayıs ayında okullarda 2 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul idareleriyle ders saatlerinin uygunluğu görüşülmüştür. Öncelikle kişisel bilgi formları ile araştırmanın değişkenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Daha sonra “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”, “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi” iki ders saati zaman diliminde uygulanmıştır. Öğrencilerin bıkmama, yorulma ihtimali göz önünde bulundurularak uygulamalar sadece ders saatlerinde yapılmış, öğrencilerin tenefüslerini kullanmaları sağlanmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilere gereken açıklamalar yapılmış ve ölçek maddelerini cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük esas alınmış ve yalnızca gönüllü öğrencilere uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin olası sorularını cevaplandırmaları için araştırmacının sınıflara gönderdiği bir görevli (anketör) öğrencilere eşlik etmiştir. Uygulama boyunca şartların eşit olması sağlanmaya çalışılmış, öğrencilere samimi ve güvenilir bir ortam oluşturulmuş, verecekleri cevapların bilimsel bir araştırma için ne kadar önem taşıdığı vurgulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu Sivas ili Merkez ilinde görev yapan 27 Türkçe öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere kimliklerinin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmiş, araştırmanın öneminden bahsedilmiş ve görüşme esnasında kişisel yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, gönüllük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama araçlarının dört form şeklinde hazırlanmasına karar verilmiştir. Birinci formda; öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye ilişkin değişkenler (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu günlük okumaya ayrılan süre, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, bir yılda okunan kitap sayısı, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme) (Ek 4), ikinci formda Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (Ek 5), üçüncü formda Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” (Ek 6) ve dördüncü formda araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (Ek 7) yer almaktadır.

3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ne Demircioğlu (2012) tarafından Ankara'da eğitim gören 1294 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırma ile uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede, uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” 25 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, kâğıt kalem testi olarak uygulanmakta olup, katılımcıların kendi durumlarını değerlendirmektedir. Katılımcı olan öğrenciler 5’li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan en uygun olanını işaretlemektedir. Her bir maddenin açıklaması; (1) *Kesinlikle Katılmıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (3) *Kararsızım*, (4) *Katılıyorum*, (5) *Kesinlikle Katılıyorum* olarak belirlenmiştir.

Ölçek “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 17, 18, 19 ve 22 numaralı maddeler “Öngörüsellik” alt boyutunda; 1, 13, 16, 20, 24, 25 ve 26 numaralı maddeler “Bilişsel Olgunluk” alt boyutunda; 4, 6, 10, 12, 15, 21 ve 23 numaralı maddeler de “Yenilikçilik” alt boyutunda yer almaktadır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan AFA sonucunda; üç faktörlü yapının “Öngörüsellik” faktörünün toplam varyansın % 29.03’ünü, “Yenilikçilik” faktörünün toplam varyansın % 38.56’sını ve

“Bilişsel Olgunluk” faktörünün toplam varyansın % 44.31’ini açıkladığı görülmüştür. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin DFA sonuçlarına bakıldığında; X^2 değerinin 1240.16, serbestlik derecesinin 269 olduğu ve X^2/sd oranının 4.61 olduğu; diğer uyum iyiliği istatistiklerinin ise RMSEA .05, CFI .97, GFI .93, AGFI .91, RMR .04, SRMR .04, NFI .96, NNFI .96, PNFI .86 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin orijinal biçimi ile benzer yapıda üç faktörlü bir biçime sahip olduğu, her bir faktöre ait maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için en çok kullanılan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin ölçüt geçerliliği test edilmiş ve iki ölçek arasında anlamlı bir ilişki tespit edilerek ölçüt geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına bakıldığında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin güvenilirliğini için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tümü için $\alpha = .93$, “Öngörüsellik” alt boyutu için $\alpha = .90$, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için $\alpha = .87$ ve “Yenilikçilik” alt boyutu için $\alpha = .79$ olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” mevcut çalışma kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin $X^2 = 546.86$, $sd=272$, $p= .00$, $X^2 /sd=2.01$ olduğu görülmüş ve uyum indeks değerleri RMSEA= .064, SRMR= .059, NFI= .91, NNFI= .95, CFI= .95, IFI= .95, RFI= .90 ve GFI= .85 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016: 138) içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) tekrar hesaplandığında; ölçeğin tümü için .94, “Öngörüsellik” alt boyutu için .89, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için .81 ve “Yenilikçilik” alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2 . Okuma Tutum Ölçeği

Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” 20 maddeden, “Eğlence İçin Okuma” ve “Akademik Okuma” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 maddesi “Eğlence İçin Okuma” alt boyutunda yer alırken; son 10 maddesi de “Akademik Okuma” alt boyutunda yer almaktadır. Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre; ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .912, Bartlett Sphericity testi X^2 değeri ise 15883.542, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İki faktörlü 20 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 55.26’sını

açıkladığı görülmüştür. AFA'dan elde edilen yapının uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indekslerine bakıldığında; hesaplanan X^2/sd oranı 2.81, RMSEA .04, CFI .94, AGFI .91 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da yapılmıştır. Çakıroğlu ve Palancı (2015) ölçeğin güvenilirliğini iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemi ile belirlemiştir. Araştırmacının yaptığı hesaplamalara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak belirlenmiştir.

“Okuma Tutum Ölçeği” dörtlü derecelendirme ölçeği biçiminde hazırlanmıştır. Bu ölçek, kâğıt kalem testi olarak uygulanmakta olup, katılımcıların kendi durumlarını değerlendirmektedir. Her sorunun okunmasının ardından öğrenciler her soruya ait dört yüz ifadesi arasından kendilerine en yakın hissettikleri seçeneği işaretlerler. Bu yüz ifadeleri, çok olumsuzdan çok olumlu yüz ifadelerine doğru değişmektedir. Bu yüz ifadeleri ve karşıladığı anlamlar ve testteki puan karşılığına bakıldığında; (1) *Çok mutsuz*, (2) *Biraz mutsuz*, (3) *Biraz mutlu* ve (4) *Çok mutlu* anlamına gelmektedir. Buna göre; bir katılımcının testten alabileceği en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında, “Okuma Tutum Ölçeği” mevcut çalışma kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin $X^2 = 385.77$, $sd=169$, $p= .00$, $X^2 /sd=2.28$ olduğu görülmüş ve uyum indeks değerleri RMSEA= .072, SRMR= .069, CFI= .95, IFI= .95, NFI= .91, NNFI= .94, RFI=.90 ve GFI= .87 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016: 138) içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için iç tutarlık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplandığında ise ölçeğin tümü için .91, “Eğlence İçin Okuma” alt boyutu için .89 ve “Akademik Okuma” alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Eğitsel başarı ancak dolaylı yollardan ölçülebilir. Eğitsel başarıyı doğrudan ölçmek mümkün olmadığı için bireyin tepkilerinden hareketle ölçülebilecek koşullar oluşturulur. Bu amaçla, öğrencilerin, tutum, bilgi ve becerilerini ölçecek ölçme araçları geliştirilir ve bu ölçme araçlarına tepki vermeleri istenir (Kaynak, 2000: 11-12).

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan değişkenlerden biri de sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyidir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” hazırlanmıştır. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) 8. sınıf okuma öğrenme alanının anlama alt boyutunda yer alan 24 kazanıma yönelik hazırlanmıştır. Öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerinin ortaya çıkarılmasında etkili olması, kalabalık gruplar için uygulama ve değerlendirme kolaylığı sunması, testin güvenilirlik ve geçerliğini destekleyen objektif veri sağlama avantajlarından dolayı gibi sebepler (Morgil ve Yılmaz, 2001: 112; Kan, 2014: 240) testin çoktan seçmeli soru biçimiyle hazırlanması uygun görülmüştür.

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi” hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede; bakanlık tarafından önerilen ilköğretim ders ve çalışma kitapları, öğretmenlere yönelik hazırlanan kılavuz kitaplar, Türkçe dersine yönelik kaynak kitaplar ve test kitapları, çıkmış sınav soruları ve ilgili alanda yapılmış tezler detaylı bir biçimde incelenmiştir. Olabildiğince farklı biçimde sorular yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, soruyu görsel açıdan destekleyecek resim, fotoğraf, karikatür vb. gibi unsurlar da incelenmiştir. Elde edilen bu bilgiler kullanılarak TDÖP’de yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının her birine ilişkin dörder soru hazırlanmıştır. Böylece, başarı testinde ölçülecek kazanımlar ile ilgili olarak geniş kapsamlı bir madde havuzu hazırlanması ve her bir kazanıma yönelik mümkün olduğunca en fazla sayıda madde üretilmesi gerekliliği sağlanmıştır (Boyras, 2018: 21).

Hazırlanan sorular alan uzmanı beş öğretim üyesi ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çerçevede; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir Doç. Dr. ve bir Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir Dr. Öğr. Üyesi, Başöğretmen Atatürk Ortaokulunda görev yapan iki ve Gazipaşa Ortaokulunda görev yapan bir Türkçe Öğretmeni soruları incelemiştir. Uzmanlar; araştırmacı tarafından hazırlanan soruların öğrenci seviyesine, sınıf düzeyine ve TDÖP’ye uygunluğuna,

bilimsel açıdan doğruluğuna, dil ve anlatım yönünden uygunluğuna, içerik ve soru yazma tekniği açısından uygunluğuna, ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından uygunluğuna bakarak görüşlerini belirtmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda; sorularda gerekli düzeltmeler yapılmış olup 96 sorudan 13 sorunun ön uygulama formuna dâhil edilmemesine karar verilmiştir.

Yapılan düzeltmeler sonrasında, başarı testi ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Başarı testi için yapılacak ön uygulamada gerekli grubun büyüklüğüne ilişkin literatürde farklı bilgiler yer almaktadır. Karasar (2014: 127)'e göre ön uygulama kişi sayısı 100'den az olmamalıdır. İdeal olan ise 300-400 arası olmasıdır. Özçelik (2010: 118) ön uygulama kişi sayısının 120 ile 400 arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda; geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, Sivas ili merkezinde yer alan yedi ortaokuldan toplam 312 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan bu testlerden on iki tanesi istenen özellikte olmadığı için geçersiz kabul edilmiştir. Böylelikle, başarı testinin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin analizler, jMetrik 4.0 programı kullanılarak 300 veri üzerinden yapılmıştır. Testteki her bir soru "1" puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda, elde edilen testin her bir maddesine ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi

Soru numarası	Kazanım Numarası	Ön Uygulama Soru Numarası	P _{jx}	R _{jx}
1.	1. kazanım	75	0,5667	0,6017
2.	2. kazanım	8	0,5733	0,3469
3.	2. kazanım	52	0,57	0,5646
4.	3. kazanım	69	0,4533	0,6495
5.	4. kazanım	82	0,5533	0,7609
6.	5. kazanım	73	0,5533	0,5569
7.	6. kazanım	48	0,4967	0,3896
8.	7. kazanım	49	0,5733	0,7613
9.	8. kazanım	47	0,5233	0,4923
10.	9. kazanım	77	0,4833	0,4959
11.	10. kazanım	35	0,6133	0,628
12.	11. kazanım	68	0,5667	0,7399
13.	11. kazanım	81	0,5867	0,8289
14.	12. kazanım	32	0,5067	0,415
15.	13. kazanım	60	0,6067	0,8306
16.	14. kazanım	70	0,4033	0,5981
17.	14. kazanım	79	0,4233	0,4384
18.	14. kazanım	80	0,5533	0,7929
19.	15. kazanım	76	0,5333	0,7353
20.	16. kazanım	74	0,5967	0,6573
21.	17. kazanım	59	0,5933	0,7864
22.	17. kazanım	37	0,59	0,6222
23.	18. kazanım	7	0,5533	0,3369
24.	18. kazanım	63	0,4733	0,577
25.	19. kazanım	17	0,4333	0,4113
26.	20. kazanım	45	0,54	0,6559
27.	20. kazanım	65	0,5233	0,662
28.	21. kazanım	57	0,5233	0,6599
29.	22. kazanım	39	0,4133	0,3775
30.	22. kazanım	40	0,5233	0,5072
31.	23. kazanım	83	0,4967	0,7389
32.	24. kazanım	31	0,5933	0,552

Tablo 14’te başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları görülmektedir. Madde güçlüğü (P_{jx}), her bir maddenin doğru cevaplanma oranını ifade etmektedir. Madde güçlük indeksi “0” ve “1” arasında değer alabilir (Lee, 1995; Akt. Köse, 2015: 185). Madde güçlük indeksi; sıfıra yaklaştıkça soru zorlaşır yani doğru yapan kişi sayısı azalır, bire yaklaştıkça ise soru kolaylaşır yani doğru yapan kişi sayısı artar. Soruların madde güçlüklerinin .50 civarında olması testin güvenilirlik ve geçerliğini artırması sebebiyle hedeflenen bir durumdur (Saraç, 2018: 421). Adıgüzel ve Özüdoğru (2013: 3)’ya göre madde güçlük indeksine ilişkin aralıklar Tablo 15’te belirtildiği gibi yorumlanır.

Tablo 15. Madde güçlük indeksine ilişkin aralıklar

P_j Madde güçlüğü	Maddenin değerlendirilmesi
.81 ve üzeri	Çok kolay bir madde
.61-.80 arası	Oldukça kolay bir madde ,
.41-.60 arası	Orta düzeyde bir madde
.21-.40 arası	Oldukça zor bir madde

Madde ayırt edicilik indeksi (R_{jx}), sorularla ölçülen özelliği bilenle bilmeyen bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Saraç, 2018: 421). Ayırt edicilik indeksi, bir testi cevaplayanlar arasında o maddenin başarı düzeyi yüksek olanlarla düşük olanları ayırt etme derecesidir. Başka bir deyişle söz konusu maddenin bilenle bilmeyeni ayırt edebilme ölçüsüdür (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020: 226). Genel anlamda, madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzerinde olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017: 32). Kan (2014: 261)'a göre madde ayırt edicilik indeksine ilişkin aralıklar Tablo 16'da belirtildiği gibi olmalıdır.

Tablo 16. Madde ayırt edicilik indeksine ilişkin aralıklar

(R_j) Madde güçlüğü	Maddenin değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde-Ayırt edici bir madde / Olduğu gibi kullanılabilir.
.30 ile .39 arası	Oldukça iyi bir madde / Düzeltme yapmadan ya da küçük düzeltmeler yaparak kullanılabilir.
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde/ Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde / Testten çıkarılmalı.

Madde ayırt edicilik indeksine ilişkin bilgiler doğrultusunda, ön uygulaması yapılan okuduğunu anlama başarı testinin maddeleri incelenmiştir. Başarı testinde bulunun 3 sorunun (15, 33 ve 34 numaralı maddeler) madde ayırt edicilik indeksinin .19 ve altında olduğu, 6 sorunun (20, 38, 41, 42, 43 ve 67 numaralı maddeler) ise .20 ile .29 arasında bulunduğu belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi .30 ile .39 arasında yer alan ve düzeltilmesi yönünde görüş alınan maddelerin (26, 72 ve 78 numaralı maddeler) bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca testte yer alan maddelerin madde güçlük düzeyine bakılarak çok kolay (1, 3 ve 4 numaralı maddeler) ve çok zor olan (20, 33, 34, 41, 42, 43, 66, 67, 72 ve 78 numaralı maddeler) maddelerin de olduğu görülmüştür. Yeterli sayıda soru bulunduğu için bu soruların testten çıkarılmasının testin kapsam geçerliliğini etkilemeyeceği tespit edilmiş ve testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan soruların ayırt edicilik indekslerinin .30 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sorulardan aynı kazanımı ölçen soruların değerleri incelenmiş ve içlerinde değerleri en iyi olan 32

soru seçilmiştir. Soru sayısı belirlenirken uygulama süresi dikkate alınmıştır. Testin ortalama güçlük düzeyi ise .53 olarak belirlenmiştir. Bu da hazırlanan başarı testinin orta güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerden 1'i kolay 31'i orta güçlükte sorulardan oluşmaktadır. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında testte yer alan 4 sorunun (7, 8, 39 ve 48 numaralı sorular) oldukça ayırt edici, 28 sorunun (7, 17,31, 32, 35, 37, 39, 40, 45, 47, 49, 52, 57, 59, 60, 63, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82 ve 83 numaralı sorular) çok iyi ayırt edici özelliğe sahip madde olduğu görülmüştür.

Madde analizi yapmak, testin güvenilirliği hakkında fikir sahibi olunması açısından önemlidir. Araştırmada kullanılan testlerden elde edilen ölçme sonuçlarının hatasız olduğu ve test maddelerinin kendi içinde birbirleriyle tutarlı olduğu o testin güvenilirliğine bakılarak öğrenilebilir (Bozpolat, 2012: 111). Yapılan analizler sonucunda; başarı testinin hem KR-21 değerinin 0.9115, Guttman's L2 değerinin 0.9155 olduğu ve testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Böylece, 32 soruluk nihai testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında, nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.2.1. Görüşme Formu

Bir araştırmacı, nitel bir araştırma yaparken belirlediği örneklem grubunda yer alan katılımcıların gerçek tecrübelerini görüşme veya gözlemlerle ortaya çıkarmaya çalışır. Nitel araştırmalarda; gözlem, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi gibi farklı nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmaktadır (Başkale, 2016: 26).

Bu araştırmada, nicel verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla nitel yöntemin görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, farklı şekilde sınıflandırılarak incelenmektedir. Görüşme türleri uygulanan kişi sayısı açısından bireysel görüşme ve grup görüşmesi; yapılış şekline göre yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve etnografik görüşme olmak üzere beş grupta incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 151; Karasar, 2014:

166). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular önceden hazırlanmış olup katılımcıların istenen cevap dışında yorum yapma ve alternatif bilgiler sunmalarına imkân tanıyan görüşme tekniği yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2014: 168). Uygulamaya ilişkin araştırmaya derinlik kazandırılmak ve öğrencilerden elde edilen verileri ğretmen bakış açısıyla desteklemek amacıyla öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme için araştırmacı tarafından hazırlanan “ğretmen Görüşme Formu” (Ek 8) kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alacak sorular belirlenirken, öncelikle eleştirel düşünme, okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumla ilgili alan yazın detaylı şekilde incelenmiştir. Görüşme formu; öğretmenlerin sekizinci sınıf ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, okuduğunu anlama düzeylerine, okumaya ilişkin tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişkiye, eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasında bir ilişkiye ait görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik soruların yanı sıra; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlere, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olan değişkenlere, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDP’nin etkililiğine ve ğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi leği’nin alt boyutlarına ilişkin (ngrsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular alanında uzman Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Dr. Öğr. Üyesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve nerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra; formun birinci bölümünde öğretmenlere ait kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, eğitim durumu), ikinci bölümde ise 11 görüşme sorusu yer almak üzere görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında, elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler, nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, SPSS for Windows 22.0 programından yararlanılmıştır. Kişisel verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden, araştırma kapsamındaki değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” jmetrik 4 programı kullanılarak analiz edilmiş, teste ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, testin ortalama güçlük indeksi ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeklerin çalışma grubuna uygunluğu ise Lisrel programı kullanılarak DFA ile doğrulanmıştır.

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması ve süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla *Hiyerarşik Çoklu Regresyon* analizi kullanılmıştır. Araştırmada yordanan değişken, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nden alınan puanlar’dır. Yordayıcı değişkenler ise öğrencilerin kişisel bilgiler formunda yer alan değişkenlerden, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nden ve “Okuma Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Çoklu regresyon analizi; bağımlı değişkenle ilişkisi bulunduğu düşünülen iki veya daha fazla bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesini esas alan bir analiz türüdür. Çoklu regresyon analizi; bağımsız değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansı, bu varyansın ve yordayıcı değişkenlerin istatistiksel açıdan anlamlılığını, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirleyerek araştırmacıya yorum yapma ve çıkarımda bulunma imkânı sağlar (Büyüköztürk, 2017: 98).

Çoklu regresyon analizinde kullanılan pek çok yöntem vardır. Bu yöntemlerden hangisinin kullanılacağı çalışmanın amacına göre belirlenir. Bu çalışmanın amacına uygunluğu açısından hiyerarşik çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde, bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından kuramsal çerçevede belirlenmiş sıra ile modele alınır. Değişken ya da değişkenler basamak basamak girilir ve daha önce girilen değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin yordanmasına yaptığı katkı değerlendirilir (Pallant, 2016: 165).

Bu bilgiler doğrultusunda; mevcut araştırmada çoklu regresyon analizinde ilk blokta cinsiyet, ikinci blokta cinsiyet ve OAD, üçüncü blokta cinsiyet, OAD ve OİT, dördüncü blokta ise cinsiyet, OAD, OİT, AED, BED, GOAS, SMAGKS, GTİS, OKS, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri alınmıştır.

Bu araştırmada, eleştirel düşünme eğilimleri bağımlı değişkenini yordayan değişkenlerin neler olduğu araştırılmıştır. Belirlenen süreksiz değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek amacıyla, bu değişkenler dummy değişken (kukla değişken) olarak tanımlanmıştır. Bu sebeple; cinsiyet, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri süreksiz değişkenler oldukları için “dummy değişken” olarak yeniden kodlanıp analize öyle dâhil edilmiştir.

Analizin varsayımlarından biri yordayıcı değişkenle bağımlı değişken arasında doğrusal ilişki olduğudur (Büyüköztürk, 2017: 98). Bu varsayımın sınanmasında; araştırmanın yordayıcı değişkenleri olan cinsiyet, OAD, OİT, AED, BED, GOAS, SMAGKS, GTİS, OKS, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri ile bağımlı değişken olan Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) değişkeni arasında doğrusallık varsayımı test edilmiştir. Yine bu değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin inceleme ise standartlaştırılmış hata değerlerine ilişkin grafiklerle incelenmiştir (**Ek 9**). Ayrıca analize dâhil edilen değişkenlerle ilgili uç değerlerin olup olmadığının da incelenerek “doğrusallık” ve “normallik” varsayımları sınanmıştır (Büyüköztürk, 2017: 99). Bunun için uç değerler üzerine kurulu grafikler incelenmiştir (**Ek 9**). Son olarak yordayıcı değişkenler arasında “çoklu bağlantılılık” olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılması için bu varsayım sınanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir (**Ek 9**). Varsayımların sağlandığı görüldükten sonra hiyerarşik regresyon analizine geçilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar, sosyal olaylarla ilgili konularda nicel araştırma yöntemlerine göre daha detaylı bilgi elde etmeyi sağlar. Araştırma konusuyla ilgili niçin, nasıl gibi sorulara cevap bulmada nicel araştırmalara göre daha etkilidir. Nitel araştırma verilerinin bulgulara çevrilmesi işlemine ise nitel veri analizi denir (Özdemir, 2010: 328). Nitel araştırmalarda kullanılan farklı veri analiz yöntemleri vardır. Nitel veri analizi yöntemlerini Özdemir (2010: 333) içerik analizi, fenomenolojik analiz, betimsel analiz, yerleşik kuram ve sabit karşılaştırma analizi, söylem çözümlenmesi ve etnometodoji olmak üzere altı başlıkta ele almıştır. Büyüköztürk (2014: 246-271) ise nitel analiz tekniklerini içerik analizi, durum çalışması, eylem araştırması ve anlatı araştırması olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde araştırmanın içeriğine ve amacına en uygun olduğu düşünölen *içerik analizi yöntemi* kullanılmıştır.

İçerik analizi; nitel veri analizinde en çok kullanılan, genellikle yazılı ve görsel verilerin analizinde kullanılan, tündengelimci bir yöntemdir. İçerik analizi; ulaşılan verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayacak kavram ve temaların bulunmasını esas alır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 89). İçerik analizinin ilk basamağında veriler betimlenir. Betimlemede, betimlenen unsura ait temel özellikler yazılı olarak ifade edilir ve tanımlanır. Veri analizinin ikinci basamağında veriler kodlanır ve gözden geçirilir. Bu aşamada; verilerin azaltılması, ayıklanması, özetlenmesi ve dönüştürölen bu verilerin belirli sonuçlar çıkartmak amacıyla bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2010: 330). Metin içindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını belirlemek, anlamını yorumlamak, birbiriyle olan ilişkilerini belirlemek ve metinde verilmek istenen mesajı yönelik çıkarımda bulunmak amaçlanır. Araştırma verilerine ilişkin amaçlar belirlendikten sonra, konulara göre veriler sınırlanır, veriler arasında mantıksal bir bağı kurulur, kategoriler belirlenir ve veriler bu kategorilere göre kodlanır, bu kategoriler düzenlenerek alt kategorilere ayrılır. Kodlanan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri belirlenir ve bir tablo halinde görselleştirölen veriler yorumlanarak çıkarımda bulunulur (Büyüköztürk, 2014: 246-250).

Araştırmanın nitel verileri, 27 öğretmenden yarı yapılandırılmış göröşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Göröşme sorularına verilen yanıtlar not edilerek kayıt altına alınmıştır. Sonrasında her öğretmenin cevapları ayrı bir form şeklinde bilgisayar ortamına

aktarılmıştır. Görüşme formundaki sorular, soru sırası takip edilerek dikkatli bir şekilde okunmuş ve tek tek çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 226). Betimsel açıdan çözümlenen soruların daha derinlemesine incelenmesini sağlamak ve ilk bakışta fark edilmeyen kavram ve ilişkilere ulaşılabilmesi için; içerik analizi yapılarak önce öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kodlanmış, sonra bu kodların frekansları belirlenmiştir. Elde edilen kodlardan temalar oluşturularak bu temalar tablolar halinde verilmiştir (Ekiz, 2013: 85). Oluşturulan temalar bir alan uzmanıyla birlikte tekrar gözden geçirilmiş, uzmanın görüşleri de dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle; yapılan analizin daha derinlemesine incelenmesi, doğru ve sağlıklı olması, elde edilen sonuçlara ulaşmada ve yorumlamada tutarlılığa ve geçerliğe katkı sağlaması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 268). Görüşme sorularının çözümlenmesinde, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak ve görüşlerin çarpıcılığını göstermek adına katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplardan değiştirilmeden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Ekiz, 2013: 63; Karasar, 2014: 172).

Nitel araştırmalar geçerlik ve güvenilirlik konusunda nicel araştırmalara göre daha dezavantajlı bulunur. Nitel araştırmalarda; tanımlama, test etme ve nesnel bir yöntemin olmaması nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik açısından eleştirilmesinin sebepleri olarak gösterilmektedir. Ancak, veri toplama sürecinde araştırmacının alacağı önlemler bu sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır. Araştırmacının esnek bir tutum sergilemesi, gerektiğinde yeni stratejiler kullanması, görüşmeye yeni sorular eklemesi, planlanan görüşme dışında yeni görüşmeler yapması, farklı veri toplama araçları kullanarak elde ettiği verileri doğrulaması alınabilecek önlemler arasında sayılabilir. Ayrıca; araştırmacının doğal ortamda gözlem yapması, toplanan verileri ayrıntılı bir şekilde rapor etmesi ve sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliği sağlamak için alınabilecek önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255-256). Bu araştırma sürecinde de nitel araştırmanın geçerliğinin sağlanması için bu ölçütler dikkate alınarak iç ve dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının belirlediği kategorilerin ve bu kategorilere ilişkin yorumların var olan gerçekle örtüşmesi iç geçerliğin sağlandığı anlamına gelir (Büyüköztürk vd., 2014: 251). Bu amaçla, araştırma verilerinin iç geçerliğini sorgulamak için ulaşılan bulguların ve bu bulgulardan hareketle yapılan tahmin, çıkarım ve genellemelerin elde edilen verilerle ve kendi içlerinde tutarlı olup olmadığına bakılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:

257). Bir diğerk geçerlik türü olan dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğinin sağlanması anlamına gelir. Nitel araştırmalarda örneklem grubu nicel araştırmalarda olduğu gibi geniş olmadığı için elde edilen bulguların nicel araştırmaların aksine genellenmesi mümkün değildir. Sadece o duruma özgüdür (Büyüköztürk vd., 2014: 252). Buna rağmen dış geçerliği sağlamak için farklı yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri, örneklemin çeşitlendirilmesidir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak için karşımıza çıkan olay ve olguları ve onların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270). Araştırmada dış geçerliğini artırmak için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle, araştırmada elde edilen verilerin ve ulaşılan bulguların dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliği sağlamanın bir başka yöntemi de araştırmada veri toplamak için kullanılan soruların konunun kuramsal alt yapısıyla tutarlı olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 259). Bu açıdan dış geçerliğin sağlanması için araştırma konusuyla ilgili detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu taramaya ilişkin veriler, araştırmanın ikinci ve beşinci bölümünde yer almaktadır. Dış geçerliği sağlamada bir diğerk yöntem ise ayrıntılı betimlemeler yaparak araştırma sürecine ilişkin yapılanları detaylı bir şekilde anlatmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270). Bu açıdan dış geçerliği sağlamak için, araştırma süresinde yapılan işlemler detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bu bağlamda, yapılan analizden elde edilen kodlamalara ve bu kodlamaların kaynağı olan öğretmen görüşlerine ilişkin alıntılara bulgular ve yorum bölümü ile sonuçlar ve tartışma bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada; öğretmenlere ilişkin görüşlerin doğrudan aktarımı yapılmış, yani görüşler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Örnek ifadeler metin içinde tırnak içerisinde, italik yazı stiliyle verilmiştir. Araştırma sürecinin başında öğretmenlere belirtildiği üzere katılımcı kimliklerinin gizliliğini sağlamak adına kimden alıntı yapıldığını belirten kısaltılmış kodlar kullanılmıştır. Örneğin; görüşmeye ilişkin doğrudan aktarımı yapılacak örnek ifadenin başında “Gr-Ö2-K” gibi ifadelere yer verilmiştir. Bu kodlar ve kodlara yüklenen anlamlar ise şu şekildedir:

“Gr” = Görüşme (Veri kaynağı)

“Ö2” = Öğretmen (Kaynak kişi)

“K” = Kız (Öğretmenin cinsiyeti – Kız, Erkek)

Araştırmanın sağlıklı olduğunu ve verilerin gerçeğe uygun olduğunu ifade eden bir diğerk nokta ise güvenirliliktir. Geçerlikte olduğu gibi güvenirlilikte de nitel veriler nicel

verilere göre daha az güvenilir kabul edilir. Çünkü nitel araştırmanın temelinde doğal ortamında elde edilen verilerin araştırmacının algı penceresinden yansıtılması söz konusudur. Nitel araştırmalarda da güvenilirliği sağlamaya yönelik çeşitli yöntemler vardır. Bunlardan ilki, iç güvenilirliği sağlamak için kullanılan tutarlılık kavramıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270). İç güvenilirliği sağlamak adına yapılacak işlemlerden birincisi elde edilen verilerin üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan doğrudan aktarımının sağlanması ve bu veriler neticesinde ulaşılan sonuçların birbiriyle tutarlı olmasıdır (Büyüköztürk, 2014: 251). Bunun yanı sıra; veri toplama aracında kullanılan soruların da birbiriyle tutarlı olması ve aynı amaca hizmet etmesi araştırmanın tutarlılığına yani güvenilirliğine etki etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 272). Bu nedenle, araştırma sürecinde iç güvenilirliği sağlamak için bu hususlara dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için uygulanan ikinci yöntem ise dış güvenilirliğin sağlanmasıdır. Bunun için de araştırmacı süreçteki kendi konumunu, katılımcı kişileri, verilerin nasıl bir ortamda hangi araçlar kullanılarak hangi yöntemle toplandığını, nasıl kayıt altına alındığını, toplanan verilerin hangi yöntemle analiz edildiğini açıklamaları gerekir. Bu yolla araştırmacı araştırmanın dış güvenilirliğine katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 260). Dış güvenilirliğin sağlanmasında dikkate alınması gereken bir diğer konu ise teyit edilebilirliktir. Teyit edilebilirlik; başka bir uzman tarafından toplanan ham verilerin, veri toplama araçlarının, analiz aşamasındaki kodlamaların ve raporlaştırma sürecine yönelik incelemelerin yapılmasını ve araştırmacıyla benzer bir yargıya varıyor olmasını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 272). Bu doğrultuda; dış güvenilirliğin sağlanması için toplanan veriler önce araştırmacı tarafından analiz edilmiş, daha sonra tez danışmanı ile aynı işlemler tekrar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında alan uzmanlarından alınan görüş ve önerilerle dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgular ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular; nicel boyuta ilişkin bulgular ve yorum ile nitel boyuta ilişkin bulgular ve yorum olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel boyuta ilişkin bulgular ve yorum başlığı altında; *“Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)”* nin alt boyutları olan *“Öngörüsellik”*, *“Bilişsel Olgunluk”* ve *“Yenilikçilik”* boyutlarını ve *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”* ölçeğinin tümünü yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları yer almaktadır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmadan önce, verilerin bu analiz varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Hiyerarşik çoklu regresyon analizinin temel varsayımları, bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve puanların normal dağılım gösteriyor olmasıdır. Bu sebeple, hiyerarşik çoklu regresyon analizinde “normallik” ve “doğrusallık” varsayımlarının sağlanmasını zorlaştıran uç değerlerin olup olmadığına bakılmalıdır. Uç değerler, ilişkinin doğrusallığına ve dağılımın normalden uzaklaşmasına sebep olurlar (Büyüköztürk, 2017: 98).

Veri analizinde öncelikle uç değer ve kayıp değer olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca hiyerarşik çoklu regresyon analizi için gerekli varsayımlar sınanmış ve varsayımların sınanmasına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

i. Bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri olan “**Öngörüsellik**”, “**Bilişsel Olgunluk**”, “**Yenilikçilik**” ve “**Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)**” değişkenleri için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımını sağlamamasına rağmen ($K-S_{EDE} = .059$, $p = .000$; $K-S_{\text{Öngörüsellik}} = .072$, $p = .000$; $K-S_{\text{Bilişsel Olgunluk}} = .090$, $p = .000$; $K-S_{\text{Yenilikçilik}} = .087$, $p = .000$) çarpıklık değerlerinin ($\text{Ç}_{EDE} = .722$, $\text{Ç}_{\text{Öngörüsellik}} = -.718$, $\text{Ç}_{\text{Bilişsel Olgunluk}} = -.754$, $\text{Ç}_{\text{Yenilikçilik}} = -.685$) $[-1, +1]$ aralığında ve basıklık değerlerinin ($B_{EDE} = .871$, $B_{\text{Öngörüsellik}} = .699$, $B_{\text{Bilişsel Olgunluk}} = .400$, $B_{\text{Yenilikçilik}} = .648$) $[-2, +2]$ aralığında olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2010: 53). Buna dayanarak, bağımlı değişkenlerin normale yakın dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

ii. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmamalıdır.

Bağımsız değişkenlerin kendi aralarında otokorelasyon olup olmadığının kontrolü için Durbin-Watson değerine bakılmıştır. Bu değer “**Eleştirel Düşünme Eğilimi**” için 1.872, ölçeğin alt boyutlarında ise “**Öngörüsellik**” için 1.847, “**Bilişsel Olgunluk**” için 1.905 ve “**Yenilikçilik**” için 1.886 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmaması için bu değer $[1.5-2.5]$ aralığında yer alması gerekmektedir (Kalaycı, 2010: 267). Bu doğrultuda, bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmektedir.

iii. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmamalıdır.

Bu varsayımın sağlanması için Tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Bu boyutta, Tolerans değeri .02’den büyük, VIF değeri ise 10’dan küçük olmalıdır (Kalaycı, 2010: 267). Bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olup olmadığına bakıldığında, bu varsayımın sağlandığı görülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık varsayımı sonuçları

Model		Tolerans				VIF			
		EDE	Öngörüsellik	Bilişsel Olgunluk	Yenilikçilik	EDE	Öngörüsellik	Bilişsel Olgunluk	Yenilikçilik
1	Cinsiyet	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
2	Cinsiyet	.907	.905	.906	.905	1.102	1.105	1.104	1.105
	OAD	.907	.905	.906	.905	1.102	1.105	1.104	1.105
3	Cinsiyet	.876	.874	.873	.873	1.142	1.145	1.146	1.145
	OAD	.843	.842	.851	.844	1.186	1.188	1.176	1.185
	OİT	.863	.863	.871	.866	1.159	1.159	1.148	1.155
4	Cinsiyet	.855	.851	.849	.852	1.169	1.175	1.178	1.173
	OAD	.806	.805	.816	.815	1.240	1.242	1.225	1.226
	OİT	.711	.711	.705	.702	1.406	1.407	1.419	1.424
	AED1	.595	.594	.589	.592	1.681	1.683	1.699	1.689
	AED2	.516	.523	.512	.512	1.938	1.912	1.951	1.952
	AED3	.518	.519	.513	.522	1.929	1.928	1.948	1.914
	BED1	.496	.496	.487	.492	2.015	2.017	2.053	2.033
	BED2	.327	.325	.317	.317	3.057	3.073	3.154	3.155
	BED3	.313	.312	.302	.304	3.193	3.208	3.311	3.286
	GOAS	.777	.782	.800	.804	1.287	1.279	1.249	1.245
	SMAGKS	.873	.871	.848	.848	1.146	1.149	1.180	1.179
	GTİS	.916	.917	.902	.905	1.092	1.090	1.109	1.105
	EOEO1	.958	.951	.936	.938	1.044	1.052	1.068	1.066
	ETB1	.875	.872	.863	.855	1.142	1.147	1.159	1.170
	EİB1	.876	.863	.868	.874	1.142	1.158	1.152	1.145
	KCT1	.881	.876	.878	.878	1.135	1.141	1.140	1.140
SYT1	.915	.912	.912	.915	1.093	1.096	1.097	1.093	
OXS1	.807	.800	.795	.804	1.239	1.250	1.258	1.243	

Tablo 17 incelendiğinde, gerekli varsayımların her birinin sağlandığı görülmüş ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda; belirlenen bağımsız değişkenlerin “Eleştirel Düşünme Eğilimi”, “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” bağımlı değişkenlerini ne düzeyde yordadıklarını gösteren regresyon analizi sonuçları raporlaştırılmıştır.

4.1.1. “Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre “Öngörüsellik” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Öngörüsellik alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları

Model		Katsayılar				Korelasyonlar							
		B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p	
1	Sabit	41.547	.593		70.106	.000							
	Cinsiyet	.250	.821	.014	.305	.761	.014	.014	.014a	.000	.093	.761	
2	Sabit	37.957	.936		40.554	.000							
	Cinsiyet	-1.017	.843	-.056	-1.206	.228	-.055	-.054	.218 ^b	.047	11.966	.000	
	OAD	.247	.051	.228	4.882	.000	.217	.217					
3	Sabit	25.295	1.814		13.945	.000							
	Cinsiyet	-2.224	.808	-.123	-2.754	.006	-.125	-.115	.399 ^c	.159	30.268	.000	
	OAD	.143	.049	.132	2.889	.004	.131	.121					
	OİT	.267	.033	.360	7.984	.000	.342	.334					
4	Sabit	24.909	2.913		8.550	.000							
	Cinsiyet	-2.114	.810	-.117	-2.608	.009	-.120	-.108					
	OAD	.111	.050	.102	2.211	.028	.102	.092					
	OİT	.260	.037	.349	7.105	.000	.313	.295					
	GOAS	-.006	.007	-.040	-.859	.391	-.040	-.036					
	OKS	.024	.021	.051	1.101	.272	.051	.046					
	SMAGKS	.000	.002	-.005	-.116	.907	-.005	-.005					
	GTİS	-.003	.003	-.052	-1.190	.235	-.055	-.049					
	AED1	-.088	1.110	-.004	-.079	.937	-.004	-.003					
	AED2	.573	1.117	.029	.513	.608	.024	.021	.448 ^d	.201	6.481	.000	
	AED3	2.700	1.466	.106	1.841	.066	.085	.076					
	BED1	.936	1.491	.037	.628	.530	.029	.026					
	BED2	2.257	1.320	.124	1.710	.088	.079	.071					
	BED3	1.102	1.489	.055	.740	.459	.034	.031					
	EOEO	1.429	1.880	.032	.760	.447	.035	.032					
ETB	-.401	1.506	-.012	-.266	.790	-.012	-.011						
EİB	-1.608	1.211	-.059	-1.327	.185	-.061	-.055						
KCT	-.821	.831	-.044	-.989	.323	-.046	-.041						
SYT	1.927	.846	.099	2.278	.023	.105	.094						

Tablo 18’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi dört modelden oluşmaktadır. “Öngörüsellik” bağımlı değişkenini yordayan bağımsız değişkenler; Model 1’de cinsiyet değişkeni, Model 2’de cinsiyet ve OAD, Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT; Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri olmak üzere analiz edilmiştir.

Yapılan Model 1 analizinde, sadece cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. İlgili değerlere bakıldığında, cinsiyet değişkeninin “Öngörüsellik” için tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .761 > .05$) belirlenmiştir.

Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri birlikte analize alınmıştır. “Öngörüsellik” için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ($p = .000 < .05$), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .228 > .05$) belirlenmiştir.

Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.7’sini açıkladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, her ikisi için de OAD ($r=.217$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, OAD puanındaki bir birimlik artış “Öngörüsellik” değişkeninde .247 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Model 3’te; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. “Öngörüsellik” için cinsiyet ($p=.006 < .05$), OAD ($p=.004 < .05$) ve OİT ($p=.000 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 15.9’unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca, Model 2’deki değişkenlerin dışındaki OİT değişkeninin bu toplam varyansa % 11.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r = -.125$) değişkeniyle “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülürken, OAD ($r= .131$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .342$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, “Öngörüsellik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 2.224 birimlik bir azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .143 birimlik bir artışa ve OİT değişkenindeki bir birimlik artış .267 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ($r= -.115$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken, OAD ($r= .121$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r= .334$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Öngörüsellik” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta= .360$), OAD ($\beta= .132$) ve cinsiyet ($\beta= -.123$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının

anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenlerinin 8. sınıf öğrencilerinin “Öngörüsellik” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p = .000 < .05$).

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [$F = 6.481, p < .05$]. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için cinsiyet ($p = .009 < .05$), OAD ($p = .028 < .05$), OİT ($p = .000 < .05$) ve SYT ($p = .023 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; GOAS ($p = .391 > .05$), OKS ($p = .272 > .05$), SMAGKS ($p = .907 > .05$), GTİS ($p = .235 > .05$), AED1 ($p = .937 > .05$), AED2 ($p = .608 > .05$), AED3 ($p = .066 > .05$), BED1 ($p = .530 > .05$), BED2 ($p = .088 > .05$), BED3 ($p = .459 > .05$), EOEO ($p = .447 > .05$), ETB ($p = .790 > .05$), EİB ($p = .185 > .05$) ve KCT ($p = .323 > .05$) değişkenlerinin ise manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.1’ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 4.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r = -.120$) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ($r = .102$) ve SYT ($r = .105$) değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .313$) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Öngörüsellik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 2.114 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .111 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .260 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.927 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ($r = -.108$) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu; OAD ($r = .092$), OİT ($r = .295$) ve SYT ($r = .094$) değişkenleri

ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Öngörüsellik” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta= .349$), cinsiyet ($\beta= -.117$), OAD ($\beta= .102$) ve SYT ($\beta= .099$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Öngörüsellik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu ($p=.000 < .05$) tespit edilmiştir. Ölçeğin “Öngörüsellik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Öngörüsellik} = 24.909 + .111\text{OAD} + .260\text{OİT} + 1.927\text{SYT} - 2.114\text{cinsiyet}$$

4.1.2. “Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları

Model		Katsayılar			Korelasyonlar							
		B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
1	Sabit	26.063	.387		67.299	.000						
	Cinsiyet	.715	.534	.060	1.338	.182	.060	.060	.060 ^a	.004	1.790	.182
2	Sabit	23.613	.604		39.113	.000						
	Cinsiyet	-.157	.547	-.013	-.287	.774	-.013	-.012	.234 ^b	.055	14.464	.000
	OAD	.171	.033	.237	5.200	.000	.226	.226				
3	Sabit	14.983	1.172		12.784	.000						
	Cinsiyet	-1.000	.522	-.083	-1.914	.056	-.085	-.078	.414 ^c	.172	34.541	.000
	OAD	.105	.032	.145	3.294	.001	.146	.134				
	OİT	.181	.022	.367	8.407	.000	.352	.342				
4	Sabit	15.089	1.892		7.974	.000						
	Cinsiyet	-.971	.527	-.081	-1.842	.066	-.083	-.075				
	OAD	.087	.032	.120	2.685	.008	.121	.109				
	OİT	.177	.024	.359	7.435	.000	.320	.301				
	GOAS	-.002	.005	-.016	-.344	.731	-.016	-.014				
	OKS	.013	.014	.042	.927	.354	.042	.038				
	SMAGKS	-3.767	.001	-.001	-.034	.973	-.002	-.001				
	GTİS	-.002	.002	-.045	-1.063	.288	-.048	-.043				
	AED1	-.628	.723	-.046	-.869	.385	-.039	-.035				
	AED2	-.019	.730	-.001	-.026	.980	-.001	-.001	.451 ^d	.204	6.889	.000
	AED3	.641	.956	.038	.670	.503	.030	.027				
	BED1	-.274	.976	-.016	-.280	.779	-.013	-.011				
	BED2	1.366	.869	.113	1.573	.116	.071	.064				
	BED3	.722	.977	.054	.739	.460	.034	.030				
	EOEO	1.335	1.254	.045	1.065	.288	.048	.043				
ETB	-1.310	.977	-.058	-1.341	.181	-.061	-.054					
EİB	.045	.787	.003	.058	.954	.003	.002					
KCT	-.854	.540	-.068	-1.583	.114	-.072	-.064					
SYT	.691	.550	.053	1.256	.210	.057	.051					

Tablo 19’da görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi dört modelden oluşmaktadır. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkenini yordayan bağımsız değişkenler Model 1’de cinsiyet değişkeni, Model 2’de cinsiyet ve OAD, Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT; Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri olmak üzere analiz edilmiştir.

Yapılan Model 1 analizinde, cinsiyet değişkeni tek başına analize alınmıştır. İlgili değerlere bakıldığında, cinsiyet değişkeninin “Bilişsel Olgunluk” için tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .182 > .05$) belirlenmiştir.

Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmıştır. “Bilişsel Olgunluk” için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ($p = .000 < .05$), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .774 > .05$) belirlenmiştir. Bu iki

bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.5’ini açıkladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; her ikisi için de OAD ($r = .226$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani OAD puanındaki bir birimlik artış “Bilişsel Olgunluk” değişkeninde .171 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Model 3’te; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. “Bilişsel Olgunluk” için OAD ($p = .001 < .05$) ve OİT ($p = .000 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu, cinsiyet ($p = .056 > .05$) değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin varyansın % 17.2’sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca, Model 2’deki değişkenlerin dışındaki OİT değişkeninin bu toplam varyansa % 11.7’lik bir artış ile katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; OAD ($r = .146$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .352$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani “Bilişsel Olgunluk” değişkeni üzerinde OAD değişkenindeki bir birimlik artış .105 birimlik bir artışa ve OİT değişkenindeki bir birimlik artış .181 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise OAD ($r = .134$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .342$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19’daki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Bilişsel Olgunluk” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .367$) ve OAD ($\beta = .145$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-

testi sonuçlarına göre, OAD ve OİT değişkenlerinin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p = .000 < .05$).

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir. [$F = 6.889$, $p < .05$]. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeni için OAD ($p = .008 < .05$) ve OİT ($p = .000 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olduğu; cinsiyet ($p = .066 < .05$), GOAS ($p = .731 > .05$), OKS ($p = .354 > .05$), SMAGKS ($p = .973 > .05$), GTİS ($p = .288 > .05$), AED1 ($p = .385 > .05$), AED2 ($p = .980 > .05$), AED3 ($p = .503 > .05$), BED1 ($p = .779 > .05$), BED2 ($p = .116 > .05$), BED3 ($p = .460 > .05$), EOEO ($p = .288 > .05$), ETB ($p = .181 > .05$), EİB ($p = .954 > .05$), KCT ($p = .114 > .05$) ve SYT ($p = .210 > .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 3.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; OAD ($r = .121$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .320$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani “Bilişsel Olgunluk” değişkeni üzerinde; OAD değişkenindeki bir birimlik artış .087 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .177 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise OAD ($r = .109$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .301$) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19’daki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında; bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı

değişkenlerin “Bilişsel Olgunluk” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .359$) ve OAD ($\beta = .120$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre, OAD ve OİT değişkenlerinin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ($p = .000 < .05$). Ölçeğin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Bilişsel Olgunluk} = 15.089 + .087\text{OAD} + .177\text{OİT}$$

4.1.3. “Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre “Yenilikçilik” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Yenilikçilik alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları

Model	Katsayılar				Korelasyonlar				R	R ²	F	p
	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r					
1	Sabit	25.793	.369		69.878	.000			.043 ^a	.002	.934	.334
	Cinsiyet	.495	.512	.043	.967	.334	.043	.043				
2	Sabit	23.749	.580		40.918	.000			.202 ^b	.041	10.685	.000
	Cinsiyet	-.238	.528	-.021	-.451	.652	-.020	-.020				
	OAD	.142	.032	.208	4.506	.000	.198	.198				
3	Sabit	14.273	1.102		12.950	.000			.443 ^c	.196	40.560	.000
	Cinsiyet	-1.146	.493	-.100	-2.326	.020	-.104	-.093				
	OAD	.066	.030	.096	2.198	.028	.098	.088				
	OİT	.200	.020	.424	9.816	.000	.403	.394				
4	Sabit	14.959	1.760		8.498	.000			.483 ^d	.233	8.167	.000
	Cinsiyet	-1.027	.494	-.090	-2.077	.038	-.094	-.083				
	OAD	.058	.030	.085	1.935	.054	.088	.077				
	OİT	.193	.022	.407	8.569	.000	.363	.341				
	GOAS	.004	.005	.040	.894	.372	.041	.036				
	OKS	.011	.013	.038	.849	.396	.039	.034				
	SMAGKS	.001	.001	.053	1.230	.219	.056	.049				
	GTİS	-.002	.002	-.049	-1.179	.239	-.054	-.047				
	AED1	-.025	.678	-.002	-.038	.970	-.002	-.001				
	AED2	-.061	.691	-.005	-.088	.930	-.004	-.004				
	AED3	.344	.890	.021	.386	.700	.018	.015				
	BED1	-.512	.917	-.032	-.558	.577	-.025	-.022				
	BED2	.700	.816	.061	.857	.392	.039	.034				
	BED3	.451	.914	.036	.493	.622	.022	.020				
	EOEO	.193	1.150	.007	.168	.867	.008	.007				
ETB	-.341	.921	-.016	-.371	.711	-.017	-.015					
EİB	-.944	.747	-.054	-1.265	.207	-.057	-.050					
KCT	-.790	.508	-.066	-1.554	.121	-.071	-.062					
SYT	1.420	.519	.114	2.737	.006	.124	.109					

Tablo 20’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi dört modelden oluşmaktadır. “Yenilikçilik” bağımlı değişkenini yordayan bağımsız değişkenler Model

1’de cinsiyet, Model 2’de cinsiyet ve OAD, Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT; Model 4’te cinsiyet değişkeni, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri olmak üzere analiz edilmiştir.

Yapılan Model 1 analizinde, sadece cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. İlgili değerler incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin “Yenilikçilik” için tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .334 > .05$) belirlenmiştir.

Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmıştır. “Yenilikçilik” için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ($p = .000 < .05$), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .652 > .05$) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.1’ini açıkladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, OAD ($r = .198$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, OAD puanındaki bir birimlik artış “Yenilikçilik” değişkeninde .142 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Model 3’te; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize alınmıştır. “Yenilikçilik” için cinsiyet ($p = .020 < .05$), OAD ($p = .028 < .05$) ve OİT ($p = .000 < .05$) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu üç değişken birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 19.6’sını açıklamaktadır. Ayrıca, bu toplam varyansa Model 2’deki değişkenler dışında OİT değişkeninin eklenmesinin % 15.5’lik bir artış ile katkı sağladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r = -.104$) değişkeniyle “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu, OAD ($r = .098$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .403$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani “Yenilikçilik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 1.146 birimlik bir azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .066 birimlik bir artışa ve OİT değişkenindeki bir birimlik artış .200 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ($r = -.093$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ($r = .088$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .394$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 20’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Yenilikçilik” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .424$), cinsiyet ($\beta = -.100$) ve OAD ($\beta = .096$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenlerinin “Yenilikçilik” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p = .000 < .05$).

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [$F = 8.167, p < .05$]. “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için cinsiyet ($p = .038 < .05$), OİT ($p = .000 < .05$) ve SYT ($p = .006 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; OAD ($p = .054 > .05$), GOAS ($p = .372 > .05$), OKS ($p = .396 > .05$), SMAGKS ($p = .219 > .05$), GTİS ($p = .239 > .05$), AED1 ($p = .970 > .05$), AED2 ($p = .930 > .05$), AED3 ($p = .700 > .05$), BED1 ($p = .577 > .05$), BED2 ($p = .392 > .05$), BED3 ($p = .622 > .05$), EOEO ($p = .867 > .05$), ETB ($p = .711 > .05$), EİB ($p = .207 > .05$) ve KCT ($p = .121 > .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 23.3’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve eklenen bu değişkenlerin toplam varyansa % 3.7’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r = -.094$) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, SYT ($r = .124$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .363$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde orta düzeyde

bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Yenilikçilik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 1.027 birimlik bir azalışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .193 birimlik artışa, SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.420 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ($r = -.083$) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülürken; SYT ($r = .109$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ve OİT ($r = .341$) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında; bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin “Yenilikçilik” üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .407$), SYT ($\beta = .114$) ve cinsiyet ($\beta = -.090$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OİT ve SYT değişkenlerinin “Yenilikçilik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p = .000 < .05$). Ölçeğin “Yenilikçilik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Yenilikçilik} = 14.959 + .193\text{OİT} + 1.420\text{SYT} - 1.027\text{cinsiyet}$$

4.1.4. Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre “Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21. Eleştirel düşünme eğilimine ilişkin regresyon analizi bulguları

Model		Katsayılar				Korelasyonlar							
		B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p	
1	Sabit	93.686	1.311		71.443	.000							
	Cinsiyet	1.338	1.809	.034	.740	.460	.034	.034	.034 ^a	.001	.547	.460	
2	Sabit	85.651	2.073		41.323	.000							
	Cinsiyet	-1.442	1.853	-.037	-.778	.437	-.036	-.035	.225 ^b	.051	12.434	.000	
	OAD	.550	.112	.233	4.929	.000	.222	.222					
3	Sabit	54.007	3.884		13.906	.000							
	Cinsiyet	-4.467	1.733	-.114	-2.577	.010	-.119	-.107	.448 ^c	.200	38.951	.000	
	OAD	.285	.106	.121	2.679	.008	.123	.111					
	OİT	.671	.072	.417	9.348	.000	.397	.387					
4	Sabit	56.794	6.470		8.778	.000							
	Cinsiyet	-4.160	1.736	-.106	-2.396	.017	-.112	-.098					
	OAD	.223	.108	.095	2.070	.039	.097	.085					
	OİT	.651	.078	.404	8.312	.000	.364	.341					
	GOAS	-.007	.016	-.019	-.411	.681	-.019	-.017					
	OKS	.059	.046	.059	1.284	.200	.060	.053					
	SMAGKS	.001	.004	.009	.203	.839	.010	.008					
	GTİS	-.006	.006	-.046	-1.085	.279	-.051	-.044					
	AED1	-.065	2.390	-.001	-.027	.978	-.001	-.001					
	AED2	.653	2.412	.015	.271	.787	.013	.011	.492 ^d	.242	7.984	.000	
	AED3	4.476	3.166	.081	1.414	.158	.066	.058					
	BED1	.525	3.196	.010	.164	.870	.008	.007					
	BED2	4.593	2.821	.117	1.628	.104	.076	.067					
	BED3	2.046	3.218	.047	.636	.525	.030	.026					
	EOEO	-.008	4.388	.000	-.002	.999	.000	.000					
ETB	-1.705	3.264	-.023	-.522	.602	-.025	-.021						
EİB	-2.746	2.625	-.046	-1.046	.296	-.049	-.043						
KCT	-2.772	1.787	-.068	-1.551	.122	-.073	-.064						
SYT	4.691	1.815	.111	2.584	.010	.121	.106						

Tablo 21’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi dört modelden oluşmaktadır. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkenini yordayan bağımsız değişkenler Model 1’de cinsiyet değişkeni, Model 2’de cinsiyet ve OAD, Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT; Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri olmak üzere analiz edilmiştir.

Yapılan Model 1 analizinde, cinsiyet değişkeni tek başına analize alınmıştır. İlgili değerlere bakıldığında, cinsiyet değişkeninin EDE için tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .460 > .05$) belirlenmiştir.

Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmıştır. EDE için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ($p = .000 < .05$), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ($p = .437 > .05$) tespit edilmiştir. Bu iki bağımsız

değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.1'ini açıkladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, her ikisi için de OAD ($r = .222$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, OAD puanındaki bir birimlik artış EDE değişkeninde .550 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Model 3'te; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. EDE için cinsiyet ($p = .010 < .05$), OAD ($p = .008 < .05$) ve OİT ($p = .000 < .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca, bu Model 2'deki değişkenlerin dışındaki OİT değişkeninin toplam varyansa % 14.9'luk bir artış ile katkı sağladığı görülmektedir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r = -.119$) değişkeniyle EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ($r = .123$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .397$) değişkeni ile EDE arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani EDE değişkeni üzerinde; cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 4.467 birimlik bir azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .285 birimlik bir artışa ve OİT değişkenindeki bir birimlik artış .671 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ($r = -.107$) değişkeni ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; OAD ($r = .111$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r = .387$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 21'deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin EDE üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .417$), OAD ($\beta = .121$) ve cinsiyet ($\beta = -.114$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını

gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD ve OİT değişkenlerinin “Eleştirel Düşünme Eğilimleri” üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p=.000 < .05$).

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize alınmış ve Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [$F= 7.984, p < .05$]. EDE bağımlı değişkeni için cinsiyet ($p= .017 < .05$), OAD ($p= .039 < .05$), OİT ($p= .000 < .05$) ve SYT ($p= .010 < .05$) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı değişken olduğu; GOAS ($p= .681 > .05$), OKS ($p= .200 > .05$), SMAGKS ($p= .839 > .05$), GTİS ($p= .279 > .05$), AED1 ($p= .978 > .05$), AED2 ($p= .787 > .05$), AED3 ($p= .158 > .05$), BED1 ($p= .870 > .05$), BED2 ($p= .104 > .05$), BED3 ($p= .525 > .05$), EOEO ($p= .999 > .05$), ETB ($p= .602 > .05$), EİB ($p= .296 > .05$) ve KCT ($p= .122 > .05$) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 24.2’sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve toplam varyansa % 4.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ($r= -.112$) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ($r= .097$) ve SYT ($r= .121$) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r= .364$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani, EDE bağımlı değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 4.160 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .223 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .651 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 4.691 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde; cinsiyet ($r= -.098$) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu, OAD ($r= .085$) ve SYT ($r= .106$) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ($r= .341$) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21'deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. Bu değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin EDE üzerindeki önem sırasının OİT ($\beta = .404$), SYT ($\beta = .111$), cinsiyet ($\beta = -.106$) ve OAD ($\beta = .095$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Eleştirel Düşünme Eğilimi” üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ($p = .000 < .05$). “Eleştirel Düşünme Eğilimi” için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Eleştirel Düşünme Eğilimi} = 56.794 + .651\text{OİT} + .223\text{OAD} + 4.691\text{SYT} - 4.160\text{cinsiyet}$$

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında nitel veriler incelenmiş, birbirleriyle ilişkileri belirlenmiş ve verilere ait bulgular tablolaştırılmıştır. Analiz yapılırken; öncelikle veriler kodlanmış, daha sonra bu kodlamalar kendi içerisinde tutarlı olacak şekilde kategori ve alt kategorilere ayrılmıştır. Böylelikle, veriler arasındaki ortak ve ayrışan noktalar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen kodlamalar ve bu kodlamalara ilişkin frekans değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Frekansları vermekteki amaç; nitel verileri nicel olarak ifade etmekten ziyade, verilerin nerede yoğunlaştığını ortaya koymak ve nicel verilerle ilişkinin daha net görülmesini sağlamaktır. Ayrıca, veri kaybını engellemek ve çözümlerinin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar metin içerisinde sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “*Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyi ve nedenleri*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo

22’de, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ilişkin yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	Nedenleri	f
Düşük düzeyde	27	Yeteri kadar okumamaları	9
		Teknoloji bağımlısı olmaları	5
		Sorgulama becerilerinin olmaması	5
		Merak duygularının olmaması	2
		Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri	2
		Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması	1
		Araştırma yapmamaları	1
		Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması	1
		Teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri	1
Orta düzeyde	2	Eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başlamaları	2
Yüksek düzeyde	1	Okuma kültürünü kazanmış olmaları	1
Toplam	30		

Tablo 22 incelendiğinde, “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyi ve nedenleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların; “*Düşük düzeyde*” (f: 27), “*Orta düzeyde*” (f: 2) ve “*Yüksek düzeyde*” (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “*Düşük düzeyde*” olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bu alt temanın oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise dokuz alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılan doğru “*Yeteri kadar okumamaları*” (f: 9), “*Teknoloji bağımlısı olmaları*” (f: 5), “*Sorgulama becerilerinin olmaması*” (f: 5), “*Merak duygularının olmaması*” (f: 2), “*Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri*” (f: 2), “*Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması*” (f: 1), “*Araştırma yapmamaları*” (f: 1), “*Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması*” (f: 1) ve “*Teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri*” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyi ve nedenleri” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “*Düşük düzeyde*” olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri arasında, bu durumun nedeni olarak ilk sırada “*Yeteri kadar okumamaları*” nedeninin yer aldığı görülmektedir. Bir öğretmen (Gr-Ö8-K) “*Az okudukları için eleştirel düşünme eğilimleri eksik.*” diyerek öğrencilerin yeterince okumadıklarını belirtmiş, başka bir öğretmen ise (Gr-Ö16-K) “*Okuma alışkanlıkları olmadıkları için eleştirel düşünme becerileri yok.*” diyerek öğrencilerin okumayı bir alışkanlık haline dönüştüremediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler ikinci sırada yer alan nedenleri “*Teknoloji bağımlısı olmaları*” ve “*Sorgulama becerilerinin olmaması*” olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenlere ilişkin bir öğretmen (Gr-Ö27-K) “*Teknoloji bağımlılığı da buna etki ediyor.*” diyerek teknoloji bağımlılığının önemli bir neden olduğunu; bir başka öğretmen (Gr-Ö22-K) “*İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı sebebiyle çocuklarımız teknolojik aletler sayesinde bilgiye çok çabuk ulaşmakta ulaştıkları bilgileri sorgulayıp araştırmadan, doğruluğunu sorgulamadan kabul etmektedir.*” diyerek teknolojinin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığını bununla birlikte öğrencilerin ulaştıkları bilgileri sorgulamadan kabul ettiklerini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö13-K) ise “*Eleştirel düşünme sorgulama ve yorumlama gücü gerektirir. Günümüzde gençlerde bu azalıyor.*” diyerek öğrencilerde sorgulama ve yorumlamanın azaldığına dikkat çekmiştir. Üçüncü sırada yer alan nedenler olarak öğrencilerin “*Merak duygularının olmaması*” ve “*Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri*” gösterilmiştir. Merak duygusunun olmaması nedenine kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) “*Öğrencide merak duygusunun olmaması eleştirel düşünmeye etki ediyor.*” diyerek eleştirel düşünmede merak duygusunun önemini belirtmiştir. Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri nedenine kaynaklık eden bir öğretmen de (Gr-Ö25-K) “*...kendilerine verilen bilgileri almakla ezberlemekle yetinmektedirler.*” diyerek öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlediğini belirtmiştir. Dördüncü sırada yer alan nedenler arasında öğrencilerin “*Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması*”, “*Araştırma yapmamaları*”, “*Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması*” ve “*Teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri*” yer almaktadır. Bu nedenlere kaynaklık eden öğretmen görüşlerine bakıldığında bir öğretmen (Gr-Ö15-K) “*Bunun nedeni öncelikli olarak, eleştirel düşünmenin tam anlamıyla ne olduğunu bilmemeleri olabilir.*” diyerek öğrencilerin eleştirel düşünme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (Gr-Ö22-K) “*...ulaştıkları bilgileri araştırmadan, doğruluğunu sorgulamadan kabul etmekte.*” diyerek yeterince araştırma yapmadıklarını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö20-K) “*Öğrencilere daha önce eleştirel düşünme*

konusunda teşvik edilmediği ve bu konuda yönlendirici çalışmalar yapılmadığı için öğrencilerin bu konudaki yaşantılarının eksik olduğunu düşünüyorum.” diyerek öğrencilere bu konuda yeterli rehberlik ve yönlendirme yapılmadığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen de (Gr-Ö24-K) *“Sınav sisteminin teste dayalı olarak yapılması öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneği üzerinde olumsuz bir etki yapmaktadır.”* diyerek öğrencilere uygulanan test sınavlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Orta düzeyde”** olduğunu düşünen öğretmenlerin sunduğu gerekçeler **“Eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başlamaları”** (f: 2) alt grubunda kodlanmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“Eleştirel düşünme düzeyleri orta düzeyde, çünkü sekizinci sınıf öğrencilerinin bu düşünme becerisini henüz yeni kazanmakta olduğunu düşünüyorum.”* diyerek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta olduğunu, çünkü bu beceriyi yeni yeni kazanmaya başladıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Yüksek düzeyde”** olduğunu düşünen bir öğretmenin sunduğu gerekçe doğrultusunda oluşturulan alt grup **“Okuma kültürünü kazanmış olmaları”** (f: 1) şeklinde kodlanmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) *“Okuma kültürü oluşturan öğrenciler eleştirel düşünme konusunda başarılılar.”* diyerek okuma kültürünü oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Düşük düzeyde”** olduğunu belirttikleri ve bunun nedeni olarak en fazla öğrencilerin yeteri kadar okumadıklarına vurgu yaptığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başladıkları için **“Orta düzeyde”** ve okuma kültürünü kazanmış oldukları için **“Yüksek düzeyde”** olduğunu düşünen öğretmen görüşlerine de rastlanmıştır.

4.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?” sorusu

yöneltmiştir. Böylece “*Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve nedenleri*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 23’te, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	Nedenleri	f
Düşük düzeyde	33	Okumayı sevmemeleri	14
		Okumaya karşı ilgisiz olmaları	3
		Yeterince okumamaları	3
		Kelime dağarcıklarının zayıf olması	3
		Teknolojik aletlere odaklanmaları	3
		Ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı	3
		Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler	2
		Soyut anlamı yorumlayamamaları	1
		Öğretmenlerin tutumu	1
Orta düzeyde	4	Metin türleri	1
		Eğitim sistemi	1
		Kitap okumamaları	1
		Okumayı sınav odaklı düşünmeleri	1
Yüksek düzeyde	1	Okuduğunu anlamlandırmada başarılı olmaları	1
Toplam	38		

Tablo 23 incelendiğinde; “*Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve nedenleri*” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların; “*Düşük düzeyde*” (f: 33), “*Orta düzeyde*” (f: 4) ve “*Yüksek düzeyde*” (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 23’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin “*Düşük düzeyde*” olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bu alt temanın oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise dokuz alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; “*Okumayı sevmemeleri*” (f: 14), “*Okumaya karşı ilgisiz olmaları*” (f: 3), “*Yeterince okumamaları*” (f: 3), “*Kelime dağarcıklarının zayıf olması*” (f: 3), “*Teknolojik aletlere odaklanmaları*” (f: 3), “*Ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı*” (f: 3), “*Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler*” (f: 2), “*Soyut anlamı yorumlayamamaları*” (f: 1) ve “*Öğretmenlerin tutumu*” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “*Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve nedenleri*” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin **“Düşük düzeyde”** olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri arasında, bu durumun nedeni olarak ilk sırada **“Öğrencilerin okumayı sevmemeleri”** nedeninin yer aldığı görülmektedir. Bir öğretmen (Gr-Ö1-K) *“Okuduğunu anlama düzeyi maalesef çok düşük. Öğrenciler paragraf gibi uzun sorularda takılıp kalıyor. Okuma sevgisi kazanamamış öğrencilerde bu sorunla daha sık karşılaşılıyor.”* diyerek öğrencilerin okumayı sevmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler ikinci sırada yer alan nedenleri **“Okumaya karşı ilgisiz olmaları”, “Yeterince okumamaları”, “Kelime dağarcıklarının zayıf olması”, “Teknolojik aletlere odaklanmaları”, “Ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı”** olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenlere ilişkin bir öğretmen (Gr-Ö26-K) *“Öğrencilerimiz okumaya karşı ilgisizler. Çünkü onlara kitaplardan daha cazip gelen şeyler var”* diyerek öğrencilerin okumaya karşı ilgisiz olduklarını; bir başka öğretmen (Gr-Ö3-E) *“Okuduklarını anlayan, anladığını kavrayan, anlatabilen öğrenciler yıllara göre git gide düşmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri kitap okumamaktır.”* diyerek öğrencilerin yeterince kitap okumadıklarını; bir diğer öğretmen ise (Gr-Ö18-K) *“Genel olarak herkesin bulması gereken ana fikir ve yardımcı fikirleri 30 kişilik bir sınıfta en fazla 5 kişi bulabiliyor. Tabii çeşitli sebepleri var. Kelime dağarcığının zayıf olması, öğrencinin ilgi alanına girmemesi.”* diyerek kelime dağarcığının zayıf olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bir başka öğretmen (Gr-Ö22-K) *“...İnternet bağımlılığı çocukların okuduğunu anlama düzeyini büyük oranda düşürmektedir.”* diyerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin İnternet bağımlılığından kaynaklandığını; diğer bir öğretmen de (Gr-Ö23-K) *“Aileden gelen okuma alışkanlığının olmaması neden olarak gösterilebilir.”* diyerek öğrencilerin aile ortamında okuma alışkanlığını destekleyecek eğilimlerin olmadığını belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan neden olarak **“Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler”** gösterilmiştir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö5-K) *“Çocukların belli bir kesimi hâlâ okuduğunu anlama sıkıntısı çekmektedir. Bu durum eğitim sisteminden ileri gelmektedir.”* diyerek sorunun eğitim sistemiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Dördüncü sırada yer alan nedenler ise **“Soyut anlamı yorumlayamamaları”** ve **“Öğretmenlerin tutumu”** olarak ifade edilmiştir. Soyut anlamı yorumlayamamaları nedenine bir öğretmenin (Gr-Ö24-K) *“...Öğrenci soyut anlamları çok fazla yorumlayamamaktadır.”* sözleri kaynaklık etmiştir. Öğretmenlerin tutumu nedenine ise bir öğretmenin (Gr-Ö16-K) *“... öğretmenlerin bu konuya yeterli ilgi*

gösterememeleri sorunun nedenleri arasında.” sözleri kaynaklık etmiş ve öğretmenlerin ilgisiz tutumlarının okuduğunu anlamadaki yetersizliğe sebep olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin **“Orta düzeyde”** olduğunu düşünen öğretmenlerin sunduğu gerekçeler **“Metin türleri” (f: 1)**, **“Eğitim sistemi” (f: 1)**, **“Kitap okumamaları” (f: 1)** ve **“Okumayı sınav odaklı düşünmeleri” (f: 1)** alt gruplarında kodlanmıştır. Okuduğunu anlamamanın metin türleriyle ilişkisine bir öğretmen (Gr-Ö4-E) *“Olay yazılarında anlama düzeyi ile ilgili bir sıkıntı yokken özellikle düşünce yazılarında evrensel nitelikteki ifadeleri anlamakta sıkıntılar olabiliyor.”* sözleriyle, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin orta düzeyde olmasının sebebinin eğitim sisteminden kaynaklandığını düşünen bir öğretmen (Gr-Ö5-K) *“Çocukların belli bir kısmı hâlâ okuduğunu anlama sıkıntısı çekmektedir. Eğitim sisteminden gelmektedir.”* sözleriyle, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının istenen düzeyde olmadığını düşünen bir öğretmen (Gr-Ö9-E) *“Orta seviyede, çünkü kitap okuma alışkanlıkları zayıf.”* sözleriyle, öğrencilerin okuma becerisinin sınav odaklı olduğunu düşünen bir öğretmen (Gr-Ö13-K) ise *“Genel olarak iyi durumdadır. Ancak bu beceriyi sadece sınav odaklı düşünüyorlar.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Yüksek düzeyde”** olduğunu düşünen bir öğretmenin sunduğu gerekçe doğrultusunda oluşturulan alt grup **“Okuduğunu anlamlandırmada başarılı olmaları” (f: 1)** şeklinde kodlanmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) *“Birçok öğrenci okuduğunu anlamlandırma konusunda başarı göstermektedir.”* diyerek öğrencilerin okuduğunu anlayabildiklerini ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin **“Düşük düzeyde”** olduğunu belirttikleri ve bunun nedeni olarak en fazla öğrencilerin okumayı sevmemelerine vurgu yaptıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin metin türleri, eğitim sistemi, kitap okumamaları ve okumayı sınav odaklı düşünmelerinden kaynaklı **“Orta düzeyde”** ve okuduğunu anlamlandırmada başarılı olmalarından dolayı **“Yüksek düzeyde”** olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine de rastlanmıştır.

4.2.3. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “*Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 24’te, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 24. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	$\sum f$	Nedenleri	f
Olumsuz	33	Okumayı sıkıcı bulmaları	9
		Okumayı istememeleri	4
		Okumaya karşı önyargılı olmaları	3
		Okumayı sevmemeleri	3
		Sınavı önemsemeleri	3
		Sınav kaygısı yaşamaları	2
		Okumayı zaman kaybı olarak görmeleri	2
		Okumayı zor bulmaları	2
		Okuma alışkanlıklarının olmaması	2
		Teknolojinin cazip gelmesi	2
		Okumayı yük olarak hissetmeleri	1
Olumlu	1	Sınavlara yardımcı olması	1
Toplam	34		

Tablo 24 incelendiğinde; “Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların, “*Olumsuz*” ve “*Olumlu*” olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 24’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “*Olumsuz*” olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bu alt temanın oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise on bir alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru “*Okumayı sıkıcı bulmaları*” (f: 9), “*Okumayı istememeleri*” (f: 4), “*Okumaya karşı önyargılı olmaları*” (f: 3), “*Okumayı sevmemeleri*” (f: 3), “*Sınavı önemsemeleri*” (f: 3), “*Sınav kaygısı yaşamaları*” (f: 2), “*Okumayı zaman kaybı olarak görmeleri*” (f: 2), “*Okumayı zor bulmaları*” (f: 2), “*Okuma alışkanlıklarının olmaması*” (f: 2), “*Teknolojinin cazip gelmesi*” (f: 2) ve “*Okumayı yük olarak hissetmeleri*” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır.

“Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “**Olumsuz**” olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri arasında, bu durumun nedeni olarak ilk sırada öğrencilerin “**Okumayı sıkıcı bulmaları**” gelmektedir. Bir öğretmen (Gr-Ö6-K) “*Kitap okumak onlara sıkıcı geliyor.*” diyerek, bir başka öğretmen (Gr-Ö7-K) “*Öğrencilerimiz kitap okumayı alışkanlık haline getirememişlerdir. Okumayı eğlenceli değil sıkıcı bulmaktadırlar.*” diyerek öğrencilerin okumayı sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. En çok yüklemeye yapılan nedenler arasında ikinci sırada “**Öğrencilerin okumayı istememeleri**” yer almaktadır. Bu nedene kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö25-K) “*Okumaya ilişkin tutumları genel itibariyle olumsuzdur. Okumakta isteksiz davranışlar göstermekte ve çabuk sıkılmaktadırlar.*” diyerek, bir diğer öğretmen (Gr-Ö1-K) “*Özellikle bazı öğrencilerde okuma isteği çok az.*” diyerek öğrencilerin okumaya ilişkin isteksizliğini dile getirmiştir. Üçüncü sırada yer alan nedenler olarak öğrencilerin “**Okumaya karşı ön yargılı olmaları**”, “**Okumayı sevmemeleri**” ve “**Sınavı önemsemeleri**” belirtilmiştir. Okumaya karşı ön yargılı olmaları nedenine kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö21-K) “*Okuma eğiliminin küçük yaşlarda oturtulması gerekiyor. Bunu elde edemeyen öğrencilerle belirli bir noktaya gelebilmek çok zor. Önce ön yargılarını kırıp okumanın sadece boş zaman değerlendirme işi olmadığını öğretmemiz gerekiyor.*” diyerek öğrencilerin önce okuma konusundaki ön yargılarını kırmak gerektiğine dikkat çekmiştir. Okumayı sevmemeleri nedenine kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö5-K) “*Okumayı seven öğrenci sayısı az. Okumak yerine dinlemek ve izlemek daha cazip geliyor.*” diyerek öğrencilerin okumayı sevmediklerini ifade etmiştir. Sınavı önemsemeleri nedenine kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö12-K) “*Okumak istemiyorlar. Amaçları sadece sınava yönelik test çözmek.*” diyerek öğrencilerin sınava odaklanıp okumayı ihmal ettiklerini belirtmiştir. Dördüncü sırada yer alan nedenler arasında öğrencilerin “**Sınav kaygısı yaşamaları**”, “**Okumayı zaman kaybı olarak görmeleri**”, “**Okumayı zor bulmaları**”, “**Okuma alışkanlıklarının olmaması**” ve “**Teknolojinin daha cazip gelmesi**” yer almaktadır. Bu nedenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö11-K) “*Okumaya karşı birçoğu çok isteksiz. Zaman kaybı olarak görüyorlar. Sınav kaygısı baskın geliyor.*” diyerek öğrencilerin sınav kaygısı yaşadığını ve okumayı zaman kaybı olarak gördüğü için okumadığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö12-K) “*Okumak onlar için zor geliyor.*” diyerek öğrencilere okumanın zor geldiğini, bir diğer öğretmen

(Gr-Ö16-K) ise “Mevcut sayı itibariyle okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerimizin sayısı oldukça az ancak bu oran okul kütüphanesinin yenilenmesiyle artış gösteriyor.” diyerek okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin sayıca azlığını ifade etmiştir. Son olarak, “Okumayı yük olarak hissetmeleri” nedenine kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö19-K) “8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları maalesef istenen düzeyde değildir. Okumayı yük olarak gören, okumaktan zevk alamayan, okuma yerine telefon, tablet gibi teknolojik unsurlarla uğraşmayı seven bir nesille karşı karşıyayız. Bunun sebeplerinin başında teknolojinin daha cazip gelmesi gelebilir.” diyerek hem öğrencilere teknolojik aletle uğraşmanın daha cazip geldiğini hem de bu nedenle okumayı yük olarak gördüklerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “Olumlu” alt temasında yer aldığını düşünen bir öğretmenin sunduğu gerekçe doğrultusunda oluşturulan alt grup “Sınavlara yardımcı olması” (f: 1) şeklinde kodlanmıştır. Bu görüşe kaynaklık eden öğretmen (Gr-Ö4-E) “Okumaya olumlu yaklaşıyorlar. Daha çok test sorularındaki sözcük, cümle ve parçada anlam test sorularına katkısı olduğu için okumayı tercih etmekte.” diyerek öğrencilerin sınav başarısına katkı sağladığı için okumaya karşı olumlu yaklaşıtlarını belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “Olumsuz” olduğunu belirttikleri ve bunun nedeni olarak en fazla öğrencilerin okumayı sıkıcı bulmaları nedenine vurgu yaptığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının sınavlara yardımcı olduğu için “Olumlu” olduğunu belirten bir öğretmen görüşüne de rastlanmıştır.

4.2.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “Eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, görüşlerin tek bir alt temada toplandığı belirlenmiştir. Tablo 25’te, bu tema içerisinde yer alan alt tema ve bu alt temaya ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 25. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Tema	Σf	Nedenleri	f
Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar	27	Farklı bakış açısı kazandırma	6
		Muhakeme yapma	6
		Sorgulama becerisi kazandırma	6
		Anlama düzeyini etkileme	3
		Zihinsel gelişimi sağlama	2
		Çıkarımda bulunmayı sağlama	2
		Düşünmeye teşvik etme	2
Toplam	27		

Tablo 25 incelendiğinde; “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki” ana temasına ilişkin alt tema ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda “*Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar*” (f: 27) alt temasının oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 25’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin “*Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar*” alt temasında olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alt temanın oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise yedi alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; “*Farklı bakış açısı kazandırma*” (f: 6), “*Muhakeme yapma*” (f: 6), “*Sorgulama becerisi kazandırma*” (f: 6), “*Anlama düzeyini etkileme*” (f: 3), “*Zihni gelişimi sağlama*” (f: 2), “*Çıkarımda bulunmayı sağlama*” (f: 2) ve “*Düşünmeye teşvik etme*” (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin “*Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar*” alt temasında olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri arasında, bu durumun nedenleri olarak ilk sırada “*Farklı bakış açısı kazandırma*”, “*Muhakeme yapma*” ve “*Sorgulama becerisi kazandırma*” yer almaktadır. Bu nedenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö3-E) “*Okumak zihni geliştirir ve düşünmeye sevk eder. Hayata bakış açısını değiştirir. Zamanla olayları farklı görmeye eleştiri yapabilmeye başlar.*” diyerek

okumanın ve anlamının öğrenciye farklı bakış açısı kazandırdığı için eleştirel düşünmeyi artıracaklarını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö15-K) “Okuduğunu anlayan çocukta metinle ilgili doğru-yanlış ve iyi-kötü muhakemesi artar.” diyerek okuduğunu anlayan öğrencilerin daha çok muhakeme yapabildiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (Gr-Ö13-K) ise “Ancak anlayan insan yorum yapar ve sorgulama yapar.” diyerek okuduğunu anlama becerisinin sorgulama becerisi için ön koşul olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ikinci sırada yer alan nedeni “Anlama düzeyini etkileme” olarak ifade etmiştir. Bu nedene kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö9-E) “Okuduklarımızı anlamlandırmak demek aynı zamanda eleştirel yönümüzü de besler.” diyerek okuduğunu anlamının eleştirel düşünmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Üçüncü sırada yer alan nedenler olarak “Zihinsel gelişimi sağlama”, “Çıkarımda bulunmayı sağlama” ve “Düşünmeye teşvik etme” nedenleri yer almaktadır. Bu nedenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö17-E) “Okudukça vizyon gelişir, insan zihninde yeni pencereler açılır ve eleştirel düşünmesi artar.” diyerek okumanın öğrencinin zihnini geliştirdiğini, bir başka öğretmen (Gr-Ö14-K) “Okuduğunu anlamaya başlayan bir öğrenci aynı zamanda okuduklarıyla ilgili yorum yapabilir, karşılaştırabilir ve bir çıkarımda bulunabilir.” diyerek öğrencilerin okuduğunu anlama eğilimlerinin artmasıyla çıkarımda bulunma dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Başka bir öğretmen de (Gr-Ö3-E) “Okumak, okuduğunu anlamak zihni geliştirir ve düşünmeye sevk eder.” diyerek okuduğunu anlamının öğrencileri düşünmeye teşvik ettiğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin tamamının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi “Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar” şeklinde düşündükleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak; öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça farklı bakış açısı kazanacağına, muhakeme yapma ve sorgulama becerisi gelişeceğine, böylece de eleştirel düşünme eğilimlerinin artacağına vurgu yaptıkları söylenebilir.

4.2.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu

yöneltmiştir. Böylece *“Eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki”* ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, görüşlerin tek bir alt temada toplandığı belirlenmiştir. Tablo 26’da, bu tema içerisinde yer alan alt tema ve bu alt temaya ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 26. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Tema	Σf	Nedenleri	f
Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar	27	Zihinsel gelişimi sağlama	6
		Farklı bakış açısı kazandırma	6
		Yeni fikir üretmeyi sağlama	5
		Sorgulama becerisi kazandırma	5
		Birbirini etkileme gücü	4
		Hızlı düşünmeyi sağlama	1
Toplam	27		

Tablo 26 incelendiğinde; “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki” ana temasına ilişkin alt tema ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda *“Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar”* (f: 27) alt temasının oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin olumlu tutumları arasındaki ilişkinin *“Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar”* alt temasında olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alt temanın oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise altı alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; *“Zihinsel gelişimi sağlama”* (f: 6), *“Farklı bakış açısı kazandırma”* (f: 6), *“Yeni fikir üretmeyi sağlama”* (f: 5), *“Sorgulama becerisi kazandırma”* (f: 5), *“Birbirini etkileme gücü”* (f: 4) ve *“Hızlı düşünmeyi sağlama”* (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin *“Okumaya ilişkin olumlu tutum arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”*

alt temasında olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri arasında, bu durumun nedenleri olarak ilk sırada **“Zihinsel gelişimi sağlama”** ve **“Farklı bakış açısı geliştirme”** yer almaktadır. Bu nedenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö3-E) *“Okumaya olumlu yaklaşan kişi düşünür, zihnini çalıştırır, sorgular ve eleştirir.”* diyerek öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarının zihinsel gelişimi sağlayarak öğrencilerde eleştirel düşünmeyi artıracaklarını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö23-K) *“Olumlu okuma tutumu davranışa dönüştükçe kişinin düşünme yelpazesi genişleyecek bakış açısı değişecektir.”* diyerek okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin farklı bakış açısı kazandığını, böylece eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını ifade etmiştir. Öğretmenler ikinci sırada yer alan nedenleri **“Yeni fikir üretmeyi sağlama”** ve **“Sorgulama becerisi kazandırma”** olarak ifade etmiştir. Bu nedenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) *“Okumaya karşı istekli bireyler okumaktan zevk alır. Okumaya, öğrenmeye ve araştırmaya açıktır. Birey öğrendiklerinden hareketle yeni fikirler üretir ve eleştirel düşünebilir.”* diyerek okumaya karşı istekli olmanın yeni fikirler üretmeyi destekleyeceğini, bu yolla eleştirel düşünmenin artmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö5-K) *“Araştıran ve okuyan öğrenci sorgular ve eleştiri yapabilir.”* diyerek eleştirel düşünmede araştırmanın ve okumanın önemine dikkat çekmiştir. Üçüncü sırada yer alan neden **“Birbirini etkileme gücü”**dür. Bu nedene kaynaklık eden bir öğretmen (GR-Ö12-K) *“Okumaya ilişkin olumlu tutum eleştirel düşünmeyle yakından ilişkilidir. Birbirini destekler. Birindeki gelişme diğerine de olumlu yansır.”* diyerek iki değişken arasındaki olumlu bağımlılığa dikkat çekmiştir. Son sırada yer alan **“Hızlı düşünmeyi sağlama”** nedenine kaynaklık eden öğretmen (Gr-Ö7-K) ise *“Okumayı alışkanlık haline getiren, seven insan daha hızlı düşünür, bilgi seviyesi ve eleştirel düşünmesi artar.”* diyerek okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin daha hızlı düşünebildiklerini böylece eleştirel düşünme düzeylerinin arttığını belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin tamamının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi **“Okumaya ilişkin olumlu tutum arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”** şeklinde düşündükleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak; öğretmenlerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları arttıkça zihinsel gelişim göstereceğine ve farklı bakış açısı kazanacağına, böylece de eleştirel düşünme eğilimlerinin artacağına vurgu yaptıkları söylenebilir.

4.2.6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “*Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 27’de, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	f	
Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler	39	Uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı	8
		Öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı	5
		Okumaya ayrılan süreyi artırmalı	4
		Öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli	4
		Öğrencileri dinlemeli	4
		Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı	3
		Öğrencilere örnek olmalı	3
		Öğrencileri derste aktif hale getirmeli	2
		Öğrencileri okumaya yönlendirmeli	2
		Derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmalı	2
		Öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı	2
Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler	34	Öğrencisinin görüşlerine değer vermeli	7
		Öğrencisine örnek olmalı	7
		Öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı	7
		Öğrencisine güven aşılmalı	3
		Öğrencisini okumaya teşvik etmeli	3
		Okumaya ayrılan süreyi artırmalı	2
		Öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı	2
		Öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı	1
		Öğrencisini takip etmeli	1
Öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli	1		
Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler	33	Yeterince okumalı	13
		Sorgulamalı	11
		Araştırma yapmalı	3
		Soru sormalı	3
		Yeni fikirlere açık olmalı	1
		Sosyal medyadan uzak durmalı	1
		Kütüphaneye gitmeli	1
Çıkarımda bulunmalı	1		
Toplam	106		

Tablo 27 incelendiğinde; “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların, “*Öğretmenler*

Tarafından Yapılması Gerekenler” (f: 39), ***“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”*** (f: 34) ve ***“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”*** (f: 33) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin en çok yükleme yapılan ***“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*** alt teması altında on bir alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; ***“Uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı”*** (f: 8), ***“Öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı”*** (f: 5), ***“Okumaya ayrılan süreyi artırmalı”*** (f: 4), ***“Öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli”*** (f: 4), ***“Öğrencileri dinlemeli”*** (f: 4), ***“Sınıfta tartışma ortamı oluşturmali”*** (f: 3), ***“Öğrencilere örnek olmalı”*** (f: 3), ***“Öğrencileri derste aktif hale getirmeli”*** (f: 2), ***“Öğrencileri okumaya yönlendirmeli”*** (f: 2), ***“Derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmali”*** (f: 2) ve ***“Öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı”*** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. ***“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler”*** ana temasının altında ***“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin ***“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*** alt temasında, en fazla yükleme yapılandırılan en aza doğru sıralandığında ilk sırada ***“Uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı”*** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) ***“Eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem tekniklerle öğrencilere etkinlikler hazırlanabilir.”*** diyerek eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem teknikler kullanılmasının önemini ortaya koymuştur. İkinci sırada yer alan öneri ***“Öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı”***dır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö24-K) ***“Soru soran öğrenci, bir şeyleri sorgulayan merak eden öğrenci susturulmamalı, öğrenci görüşlerine saygı duyularak sonuna kadar dinlenmelidir.”*** diyerek düşüncesini belirtilmiştir. Üçüncü sırada yer alan öneriler ***“Okumaya ayrılan süreyi artırmalı”***, ***“Öğrencinin sorgulamasına fırsat vermeli”*** ve ***“Öğrencileri dinlemeli”***dir. Bu önerilere bir öğretmen (Gr-Ö8-K) ***“Okuma saatleri artırılmalı.”*** sözleriyle, başka bir öğretmen ise (Gr-Ö25-K) ***“Her zaman öğrencinin aktif olmasını, sorgulamasını desteklemelidir.”*** sözleriyle, diğer bir öğretmen (Gr-Ö1-K) ise ***“Öğrencinin görüşlerine saygı duyarak, ona değer verdiğini hissettirerek onu dinlemeli ve ona önerilerde bulunmalı.”*** sözleriyle

kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada yer alan öneriler; **“Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı”** ve **“Öğrencilere örnek olmalı”**dır. Bu önerilere bir öğretmen (Gr-Ö4-E) *“Aynı kitap okunarak sınıfta tartışma ortamı sağlanmalı.”* sözleriyle, diğer bir öğretmen (Gr-Ö27-K) ise *“Öğretmenler sorgulayan, eleştiren bireyler olmalı ve bu konuda öğrencilere örnek olmalı.”* sözleriyle kaynaklık etmiştir. Beşinci sırada yer alan öneriler; **“Öğrencileri derste aktif hale getirmeli”**, **“Okumaya yönlendirmeli”**, **“Derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmalı”** ve **“Öğrencide merak uyandırmalı”**dır. Öğrencileri derste aktif hale getirmeli diyen bir öğretmen (Gr-Ö18-K) *“Okuduğunu anlamak için geri dönütler istenip somutlaştırmaları istenebilir. Üzerine düşünceleri ve yorum yapmaları sağlanmalıdır. Her zaman öğrencinin aktif olmasını, sorgulamasını desteklemelidir.”* sözleriyle öğrencilerin derste aktif olmasını sağlamak gerektiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö12-K) *“Öğrencileri okumaları için yönlendirmeli ve takibini yapmalı.”* diyerek öğrencilerin okumaya yönlendirilmesi gerektiğini, başka bir öğretmen (Gr-Ö2-E) *“Sınıf ortamı demokratik hale getirilmeli. Özgür, rahat bir ortamda öğrenciler daha rahat bir konuşma ortamı bulurlar.”* diyerek öğrencilerin sınıf ortamında düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri için demokratik bir ortam olması gerektiğine değinmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö26-K) *“Öğretmenler çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini, meraklarını geliştirmeli.”* diyerek merak duygusunun eleştirel düşünme için gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt teması altında, on alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; **“Öğrencisinin görüşlerine değer vermeli”** (f: 7), **“Öğrencisine örnek olmalı”** (f: 7), **“Öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı”** (f: 7), **“Öğrencisine güven aşılmalı”** (f: 3), **“Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”** (f: 3), **“Okumaya ayrılan süreyi artırmalı”** (f: 2), **“Öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı”** (f: 2), **“Öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı”** (f: 1), **“Öğrencisini takip etmeli”** (f: 1) ve **“Öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli”** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. **“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana temasının altında **“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”** temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasında, en fazla yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Öğrencisinin görüşlerine değer vermeli”**, **“Öğrencisine örnek olmalı”** ve **“Öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı”** önerileri yer almaktadır. Önerilerin oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö3-E) **“Bir şeye karar verirken ona da danışmak, düşüncelerine değer ve önem vermek.”** sözleriyle ebeveynlerin bir konuda karar alırken çocuklarına da söz hakkı vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö10-K) **“Öğrencilere örnek olmak adına okuma yapmalı, kitap üzerine tartışılmalıdır.”** sözleriyle velilerin çocuklara rol model olması gerektiğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö14-K) ise **“Çocuğunu eleştirel düşünmeye sevk edecek gerekli ortamı oluşturmalı, her konuda fikrini öğrenmeli, gerektiğinde aile ortamında bu fikirler tartışılıp olumlu veya olumsuz yönleri ortaya konmalı.”** sözleriyle öğrencisi için oluşturulacak eleştirel düşünme ortamının öneminden bahsetmiştir. İkinci sırada yer alan öneriler **“Öğrencisine güven aşılmalı”** ve **“Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”**dir. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö1-K) **“Evde çocuğuna söz hakkı tanınmalı. Ona söylemleri ve davranışları ile güven aşılmalı.”** diyerek velilerin öğrenciye güven aşılmasının önemini vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen (Gr-Ö6-K) **“Düzenli kitap okumaya teşvik etmeli.”** diyerek velilerin öğrencileri okumaya teşvik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan öneriler **“Okumaya ayırdığı süreyi artırmalı”** ve **“Öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı”**dir. Bu önerilere bir öğretmen (Gr-Ö8-K) **“Veliler evde okumaya daha fazla zaman ayırmalı.”** sözleriyle, bir başka öğretmen ise (Gr-Ö22-K) **“Çocukların okuduğu kitap, dergi vs. ile ilgili çıkarımlarını sormalı.”** sözleriyle kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada yer alan öneriler ise **“Öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı”**, **“Öğrencisini takip etmeli”** ve **“Öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli”**dir. Bu önerilere bir öğretmen (Gr-Ö7-K) **“Evde çocukların televizyon, tablet kullanımını kısıtlamalıdır.”** sözleriyle, bir başka öğretmen (Gr-Ö12-K) **“Veliler çocuklarının okuyup okumadığını takip etmelidir.”** sözleriyle, diğer bir öğretmen ise (Gr-Ö26-K) **“Çocukların eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için anne ve babalar belirledikleri bir konuyla ilgili sorular sorarak onları düşünmeye, sorgulamaya, problem çözmeye teşvik edebilirler.”** sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Son olarak Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğrenciler Tarafından**

Yapılması Gerekenler” alt teması altında sekiz alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; *Yeterince okumalı*” (f: 13), *Sorgulamalı*” (f: 11), *Araştırma yapmalı*” (f: 3), *Soru sormalı*” (f: 3), *Yeni fikirlere açık olmalı*” (f: 1), *Sosyal medyadan uzak durmalı*” (f: 1), *Kütüphaneye gitmeli*” (f: 1) ve *Çıkarımda bulunmalı*” (f: 1)” şeklinde sıralanmıştır. *Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler*” ana temasının altında *Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin *Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt temasında, en fazla yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada *Yeterince okumalı*” önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden öğretmen görüşlerine bakıldığında; bir öğretmen (Gr-Ö1-K) *Çok okumalı, araştırmalı ve düşünmeli.*” diyerek, bir başka öğretmen de (Gr-Ö10-K) *Bol kitap okumalıdır.*” diyerek çok okumanın gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. İkinci sırada *Sorgulamalı*” önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) *Öğrenciler var olan bilgiyle yetinmemeli. Her bilginin yanlış olabileceğini düşünüp sorgulayabilmeli.*” diyerek sorgulamanın gerekliliğine dikkat etmiştir. Üçüncü sırada *Araştırma yapmalı*” ve *Soru sormalı*” önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö20-K) *Öğrenmek kavramına ilgi göstererek bilgileri sadece sınav için değil bilgiyi sevdiği için almalı, araştırarak öğrenmeli*” diyerek öğrencilerin araştırması gerektiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö4-E) *Eseri okumalı ve soru sormalı.*” diyerek öğrencinin okudukları üzerine sorular sorması gerektiğini belirtmiştir. Dördüncü sırada *Yeni fikirlere açık olmalı*”, *Sosyal medyadan uzak durmalı*”, *Kütüphaneye gitmeli*” ve *Çıkarımda bulunmalı*” önerileri yer almaktadır. Yeni fikirlere açık olmalı önerisine bir öğretmenin (Gr-Ö25-K) *Bütün fikirlere açık olmalı.*” sözleri kaynaklık etmektedir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö7-K) *Sosyal medyadan uzak durmalı, kitap okumayı alışkanlık haline getirmelidirler.*” diyerek sosyal medyadan uzak durmanın eleştirel düşünmeyi geliştireceğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen (Gr-Ö21-K) *Bol bol kitap okumalıdır, verilen ödevleri İnternette araştırmak yerine kütüphaneye gitmelidirler.*” diyerek öğrencilerin kütüphaneye gitmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çıkarımda bulunmasının eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki önemine dikkat çeken bir öğretmen ise (Gr-Ö14-K) *Bol bol kitap okuyup okuduklarını sorgulamalı, karşılaştırmalar yaparak*

çıkartımlarda bulunmaya çalışmalı.” sözleriyle bu önerinin oluşmasına kaynaklık etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlerin ortaya konduğu söylenebilir. Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler arasında uygun yöntem ve etkinliklere başvurması, veliler tarafından yapılması gerekenler arasında öğrencilerin görüşlerine değer vermesi ile öğrencisine örnek olması, öğrenciler tarafından yapılması gerekenler arasında ise yeterince okuma yapması ve sorgulaması gerektiğine ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece **“Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 28’de, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	f	
Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler	30	Kitap okumalı	15
		Okudukları üzerine yorum yapmalı	5
		İlgisini çeken kitapları keşfetmeli	4
		Sabırlı olmalı	1
		Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı	1
		Okumaya karşı istekli olmalı	1
		Hayal gücünü kullanmalı	1
		Okuduklarını anlamak için çabalamalı	1
		Kütüphaneye üye olmalı	1
Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler	28	Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli	10
		Öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli	8
		Öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı	4
		Okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı	2
		Ezber yönteminden kaçınmalı	2
		Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı	1
		Sorgulama yaptırmalı	1
Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler	26	Öğrencisine örnek olmalı	7
		Öğrencisini okumaya teşvik etmeli	7
		Öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı	5
		Öğrencisine soru sormalı	3
		Öğrencisine evde tartışma ortamı hazırlamalı	3
		Öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı	1
Toplam	84		

Tablo 28 incelendiğinde; “Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların; “**Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler**” (f: 30), “**Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler**” (f: 28) ve “**Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler**” (f: 26) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin en çok yükleme yapılan “**Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler**” alt teması altında, dokuz alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “**Kitap okumalı**” (f: 15), “**Okudukları üzerine yorum yapmalı**” (f: 5), “**İlgisini çeken kitapları keşfetmeli**” (f: 4), “**Sabırlı olmalı**” (f: 1), “**Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı**” (f: 1), “**Okumaya karşı istekli olmalı**” (f: 1), “**Hayal gücünü kullanmalı**” (f: 1), “**Okuduklarını anlamak için çabalamalı**” (f: 1) ve “**Kütüphaneye üye olmalı**” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “**Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler**” ana temasının altında “**Öğrenciler Tarafından Yapılması**

Gerekenler” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler**” alt temasında, en çok yükleme yapılandırılan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Kitap okumalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden öğretmen görüşlerine bakıldığında; bir öğretmen (Gr-Ö6-K) **“Düzenli kitap okumalıdır.”** diyerek, başka bir öğretmen (Gr-Ö8-K) **“Bol bol kitap okumalıdır.”** diyerek kitap okumanın önemine dikkat çekmiştir. İkinci sırada yer alan öneri **“Okudukları üzerine yorum yapmalı”**dır. Bir öğretmen (Gr-Ö19-K) **“Sınıfta aynı kitabı okuyup yorumlamalı, üzerine konuşmalı ve soru hazırlamalıdır.”** diyerek yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin yorumlamasının ve zihni aktifleştirmeyi amaçlayan davranışlara yönelmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Üçüncü sırada yer alan öneri **“İlgisini çeken kitapları keşfetmeli”**dir. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö17-E) **“İlgilerini çeken tarzda kitapları keşfetmelidir.”** diyerek ilgilerini çeken kitapları keşfederek bu yönde okuma yapmalarının okuduğunu anlamalarına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Dördüncü sırada ise **“Sabırlı olmalı”, “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”, “Okumaya karşı istekli olmalı”, “Hayal gücünü kullanmalı”, “Okuduklarını anlamak için çabalamalı”** ve **“Kütüphaneye üye olmalı”** önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) **“Sabırlı bir şekilde okumaya ve öğrenmeye âşık olmalıdır.”** diyerek öğrencilerin okuma konusunda sabırlı olması gerektiğini; başka bir öğretmen (Gr-Ö7-K) **“Telefon kullanımını azaltarak hoşlanacakları kitaplar seçmelidirler.”** diyerek sosyal medya araçlarının kullanımını kısıtlaması gerektiğini; diğer bir öğretmen (Gr-Ö26-K) **“Öğrenciler her şeyden önce okuyacakları şeye motive olmalıdır. Okuma eylemini içlerinden gelerek, isteyerek yapmalıdır. Başkalarının dayatmasıyla yapılan bir okumadan bir şey anlaşılmayacağı gibi okumaya karşı da olumsuz bir tutum oluşacaktır.”** diyerek okumaya karşı istekli olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir öğretmen (Gr-Ö25-K) **“Bazen hayal gücünü kullanarak zihninde canlandırma yapabilmelidir.”** sözleriyle öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarının okuduğunu anlama üzerinde etkisi olacağını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö18-K) **“Bilinmeyen kelimeleri araştırınlar. Anlamadıkları yerleri geçmesin parçalara ayırınlar. Ana fikri kavramaya çalışınlar.”** diyerek anlamadıklarında pes etmeyip çabalamaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kütüphanede vakit geçirmelerinin

okuduğunu anlama düzeylerini geliştireceğini düşünen bir öğretmen (Gr-Ö27-K) ise “Kütüphanelere üye olmalılar. Kütüphanelerde daha sık vakit geçirmelidirler” sözleriyle düşüncesini ortaya koymuştur.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “**Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler**” alt teması altında yedi alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “**Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli**” (f: 10), “**Öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli**” (f: 8), “**Öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı**” (f: 4), “**Okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı**” (f: 2), “**Ezber yönteminden kaçınılmalı**” (f: 2), “**Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı**” (f: 1) ve “**Sorgulama yaptırmalı**” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “**Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler**” ana temasının altında “**Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler**” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “**Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler**” alt temasında, en fazla yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “**Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli**” önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) “**Öğrencileri okumaya teşvik edici faaliyetler düzenlemeli.**” diyerek okumaya yönelik yapılan etkinliklerle öğrenciyi teşvik etmek gerektiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö25-K) “**Öğretmenler öğrencilerini okumaya teşvik etmeli; onları hikâye, şiir, roman gibi türleri okumaya yönlendirmeli.**” diyerek öğrencileri okumaya ve yazmaya teşvik etmek gerektiğini belirtmiştir. İkinci sırada yer alan öneri “**Öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli**”dir. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) “**Düzeylerine uygun kitaplar öğrencilere önerilmeli ve okutulmalıdır.**” diyerek seviye bakımından uygun kitapların okuduğunu anlama düzeyini geliştireceğine işaret etmiştir. Üçüncü sırada yer alan öneri “**Öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı**”dır. Bu önerinin oluşmasına bir öğretmen (Gr-Ö16-K) “**Türkçe öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri ortak çalışmalı. Türkçe öğretmenleri derslerinde öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate alarak etkinlikler yapabilir.**” sözleriyle kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada “**Okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı**” ve “**Ezber yönteminden kaçınılmalı**” önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden öğretmen

görüşlerine bakıldığında bir öğretmen (Gr-Ö19-K) “*Öncelikle kitap okumayı sevdirmek. Onun için kitap seçimi çok önemli. Seviyesine uygun kitap seçimi yapılmalı. İçerik dikkat çekici olmalı. Gazete, dergi gibi okuma araçları da kullanılmalı. Pano hazırlanmalı, yazar ve şairlerle mümkünse tanıştırılmalı. İmkân yoksa teknolojik imkânlarla tanıtılmalı.*” diyerek öğrencilerle okuma araçlarını kaynaştırmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Başka bir öğretmen (Gr-Ö23-K) “*Sık sık okuma çalışması yaptırılmalı, ezbere dayalı eğitimi kullanmamalı.*” diyerek ezberci eğitim anlayışından uzaklaşarak okumayı artırmak gerektiğini ifade etmiştir. Beşinci sırada “*Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı*” ve “*Sorgulama yaptırılmalı*” önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö8-K) “*Kitap okutup okudukları üzerinde konuşulup tartışılmalı.*” diyerek okunanlar üzerine düşünmek ve tartışmak gerektiğini, bir başka öğretmen (Gr-Ö19-K) ise “*Kitap okutup anlattırmak, okuduğunu anlayıp anlamadığını sürekli sorgulamak.*” ifadelerini kullanarak öğrencilere okuduklarına ilişkin sorgulayıcı bir yaklaşımla yaklaşmak gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt teması altında altı alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “*Öğrencisine örnek olmalı*” (f: 7), “*Öğrencisini okumaya teşvik etmeli*” (f: 7), “*Öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı*” (f: 5), “*Öğrencisine soru sormalı*” (f: 3), “*Öğrencisine evde tartışma ortamı hazırlamalı*” (f: 3) ve “*Öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı*” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “*Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler*” ana temasının altında “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt temasında, en fazla yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “*Öğrencisine örnek olmalı*” ve “*Öğrencisini okumaya teşvik etmeli*” önerileri yer almaktadır. Bu önerilere bir öğretmen (Gr-Ö10-K) “*Veliler de okumalı, örnek olmalı*” diyerek, başka bir öğretmen (Gr-Ö18-K) “*Veliler çocuğunu kitap okumaya teşvik etmeliler.*” diyerek kaynaklık etmiştir. İkinci sırada yer alan öneri “*Öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı*”dır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö16-K) “*Evde okuma ortamı oluşturmalı.*”

diyerek okuma ortamının önemine dikkat çekmiştir. Üçüncü sırada **“Öğrenciye soru sormalı”** ve **“Evde tartışma ortamı hazırlamalı”** önerileri yer almaktadır. Velilerin çocuklarının okuduklarına ilişkin sorular sorması gerektiğine bir öğretmen (Gr-Ö26-K) *“Aileler, günün belli saatlerinde çocuklarıyla okuma etkinlikler düzenleyebilirler. Okuduklarıyla ilgili sorular sorabilir, düşüncelerini paylaşabilirler.”* sözleriyle öğrencisine okuduklarıyla ilgili soru sorması ve evde tartışma ortamı hazırlanması gerektiğine; bir başka öğretmen (Gr-Ö10-K) *“Öğrencilere örnek olmak adına okuma yapmalı, kitap üzerine tartışmalılar.”* sözleriyle evde tartışma yapmanın önemine vurgu yapmışlardır. Son öneri ise **“Öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”** önerisidir. Bir öğretmen (Gr-Ö7-K) *“Veliler tarafından sosyal medya kullanımına kısıtlama getirilmelidir.”* sözleriyle bu önerinin oluşmasına kaynaklık etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlerin ortaya konduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler arasında bol bol kitap okuması, öğretmenler tarafından yapılması gerekenler arasında öğrencileri kitap okumaya teşvik etmesi ve öğrencisine örnek olması, veliler tarafından yapılması gerekenler arasında ise öğrencisini okumaya teşvik etmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

4.2.8. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Olumlu Tutumlarını Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece **“Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 29’da, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 29. Öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	f	
Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler	40	Öğrencisine model olmalı	13
		Öğrencisiyle beraber kitap okumalı	11
		Öğrencisini okumaya teşvik etmeli	8
		Öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli	5
		Öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli	2
		Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı	1
Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler	39	Öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı	12
		Öğrencilerine okumayı sevdirmeli	10
		Öğrencilerine örnek olmalı	8
		Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı	5
		Öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı	2
		Kütüphane gezileri yapmalı	1
		Yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli	1
Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler	27	Beğendiği, istediği kitapları okumalı	5
		Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı	5
		Okuma konusunda ön yargılı olmamalı	4
		Farklı tür kitaplar okumalı	4
		Öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli	3
		Okumanın önemini anlamalı	2
		Okumayı sevmeli	2
Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı	2		
Toplam	106		

Tablo 29 incelendiğinde; “Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” (f: 40), “*Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler*” (f: 39) ve “*Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler*” (f: 27) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt teması altında, altı alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “*Öğrencisine model olmalı*” (f: 13), “*Öğrencisiyle beraber kitap okumalı*” (f: 11), “*Öğrencisini okumaya teşvik etmeli*” (f: 8), “*Öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli*” (f: 5), “*Öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli*” (f: 2) ve “*Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı*” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “*Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenler*” ana temasının altında “*Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler*” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasında en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Öğrencisine model olmalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“İyi bir rol model olmalı. Kitaplara ve okumaya verdiği değerini çocuğu tarafından anlaşılmasını sağlamalı.”* diyerek velilerin bu konuda örnek olması gerektiğini belirtmiştir. İkinci sırada yer alan öneri **“Öğrencisiyle beraber kitap okumalı”**dır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö25-K) *“Çocuklarına örnek olmak adına birlikte okuma saatleri düzenlemelidirler. Özellikle akşamları veliler televizyonu kapatıp birlikte kitap okumalıdır.”* sözleriyle velilerin öğrencisiyle birlikte kitap okuyarak öğrencisine örnek olması gerektiğini vurgulamıştır. Üçüncü sırada **“Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö3-E) *“Veliler öğrencilerini okumaya teşvik etmeli.”* diyerek velilerin bu konuda öğrencide istek uyandırması gerektiğini belirtmiştir. Dördüncü sırada **“Öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö9-E) *“Veliler daha çok öğrencilerin ilgilerini çeken kitaplar üzerinden hareket edilebilir.”* diyerek velilerin çocuğun ilgi ve isteklerini dikkate almalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Beşinci sırada **“Öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö18-K) *“Veliler haftanın belirli günlerini öğrencisiyle birlikte halk kütüphanesinde geçirsinler.”* diyerek ailece kütüphaneye gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Altıncı sırada **“Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö21-K) *“Veliler de öğretmenlerle işbirliği yapmalı.”* diyerek veli-öğretmen işbirliğinin öğrencide okumaya ilişkin olumlu tutum oluşturmada etkisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt teması altında altı alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; **“Öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı”** (f: 12), **“Öğrencilerine okumayı sevdirmeli”** (f: 10), **“Öğrencilerine örnek olmalı”** (f: 8), **“Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı”** (f: 5), **“Öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı”** (f: 2), **“Kütüphane gezileri yapmalı”** (f: 1) ve **“Yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli”** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. **“Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu**

tutum geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasının altında **“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasında, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye bir öğretmen (Gr-Ö1-K) **“Öğretmen öğrencisini tanımaya çalışarak ona sevebileceği kitap türlerini öğretmeli.”** diyerek kaynaklık etmiştir. Başka bir öğretmen de (Gr-Ö21-K) **“Öğretmenler öncelikle öğrencilerinin ilgilerinin farkında olmalı, kitap okumaya o yönde teşvik etmeli.”** diyerek öğrenciyi tanımanın ve onu ilgilerine göre yöneltmenin önemini belirtmişlerdir. İkinci sırada **“Öğrencilerine okumayı sevdirmeli”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye bir öğretmen (Gr-Ö24-K) **“Okumayı bir baskı ya da tehdit unsuru olarak değil de sevdirecek kazandırmaya çalışmalı.”** diyerek kaynaklık etmiştir. Üçüncü sırada yer alan **“Öğrencilerine örnek olmalı”** önerisine ise bir öğretmen (Gr-Ö11-K) **“Öğretmen öncelikle örnek olmalı.”** sözleriyle kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada **“Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö25-K) **“Öğrencilere öncelikle zevkli, akıcı, ilgi çekici kitaplar okutarak işe başlamalıdır. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırarak kitap okuma sevgisi aşılmalıdır. Bunun da en etkili biçimi öğrencilere örnek olabilmektir.”** diyerek öğrencide okuma alışkanlığı geliştirebilmek için onun hoşuna gidecek, severek okuyabileceği kitaplardan başlanarak okuma etkinlikleri yapılmasının önemini belirtmiştir. Beşinci sırada **“Öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye bir öğretmen (Gr-Ö8-K) **“Okumanın önemi kavratılmalı”** diyerek kaynaklık etmiştir. Altıncı sırada **“Kütüphane gezileri yapmalı”** ve **“Yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli”** önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) **“Okuma yarışmaları, ödüllü kitap sınavları, kütüphane gezileri düzenlenebilir. Çok okuyan öğrenciler ödüllendirilmeli.”** diyerek öğrencilerin kütüphanelere götürülmesi, okumaya dayalı sınav ve yarışmalarla başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğrenciler Tarafından Yapılması**

Gerekenler” alt teması altında sekiz alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; **“Beğendiği, istediği kitapları okumalı”** (f: 5), **“Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı”** (f: 5), **“Okuma konusunda ön yargılı olmamalı”** (f: 4), **“Farklı tür kitaplar okumalı”** (f: 4), **“Öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli”** (f: 3), **“Okumanın önemini anlamalı”** (f: 2), **“Okumayı sevmeli”** (f: 2) ve **“Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”** (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. **“Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana temasının altında **“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasında, en fazla yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Beğendiği, istediği kitapları okumalı”** ve **“Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı”** önerileri yer almaktadır. Beğendiği, istediği kitapları okumasını öneren bir öğretmen (**Gr-Ö14-K**) **“Kitap okumayı bir zorunluluk duygusundan sıyrılarak okumalı. Kendi sevdiği kitap türlerinden başlayarak her gün belirli bir süre kitap okumalı.”** diyerek öğrencilerin kitap seçiminde özgür bırakılması gerektiği belirtilmiştir. Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışması önerisinde bulunan bir öğretmen (**Gr-Ö25-K**) ise **“Her gün belirli saatlerde düzenli olarak kitap okuyarak kitap okuma alışkanlığı edinebilirler.”** diyerek öğrencilerin nasıl okuma alışkanlığı kazanabileceğine ilişkin görüşünü belirtmiştir. İkinci sırada **“Okuma konusunda ön yargılı olmamalı”** ve **“Farklı tür kitaplar okumalı”** önerileri yer almaktadır. Bu önerilere kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö27-K**) **“Öğrenciler okumaya ilişkin önyargılarından kurtulmak için sevebileceği türde kitaplarla okumaya başlamalıdır. Okumayı sevmeyen yoktur, sevdiği kitabı bulamamış insan vardır.”** diyerek öğrencilerin ön yargılarından kurtulmaları için bir öneride bulunmuştur. Başka bir öğretmen de (**Gr-Ö15-K**) **“Önce sevdiği kitap türlerinden başlayarak farklı türlere yönelmek ve okumayı hayatın bir parçası haline getirmek.”** diyerek farklı türlerle tanışarak sevebileceği türü bulması gerektiğinden bahsetmiştir. Üçüncü sırada **“Öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli”** önerisi yer almaktadır. Bu öneriye bir öğretmen (**Gr-Ö4-E**) **“Okuduğunu gerçek hayatla ilişkilendirmelidir.”** sözleriyle kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada **“Okumanın önemini anlamalı”, “Okumayı sevmeli”** ve **“Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”** önerileri yer almaktadır. Bir öğretmen (**Gr-Ö18-K**) **“Okumadan, araştırmadan, başarının elde edilmeyeceğini**

anlamalıdır. Geçici okumalar değil kalıcı okuma, davranış haline getirilmiş okuma yapmalıdır.” diyerek öğrencilerin okumanın önemini anlaması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen (Gr-Ö3-E) “Okumayı sevmeli ve okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı.” diyerek okuma sevgisinin önemini belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö7-K) ise “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı veya okuma amaçlı kullanılmalı” diyerek öğrencilerin sosyal medya araçlarını okuma amacıyla kullanmalarının ve sosyal medya ortamlarında daha az vakit geçirmelerinin okumaya ilişkin tutumlarına olumlu etki edeceğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlerin ortaya konduğu söylenebilir. Veliler tarafından yapılması gerekenler arasında öğrencisine model olması, öğrencisiyle beraber kitap okuması; öğretmenler tarafından yapılması gerekenler arasında öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almaları, öğrencilerine okumayı sevdirmeleri; öğrenciler tarafından yapılması gerekenler arasında beğendiği, istediği kitapları okumaları ve okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmaları gerektiğine ilişkin görüşlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

4.2.9. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerinde Etkisi Olduğu Düşünülen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündüğünüz değişkenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “*Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 30’da, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 30. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	Değişkenler	f
Öğrenci	99	Okumaya ayırdığı süre	17
		Okuma alışkanlığı	12
		Okuduğu kitap sayısı	12
		Sosyal medyayı kullanım süresi	12
		Günlük televizyon izleme süresi	12
		Sürelili bir yayın takip etmesi	9
		Düşünme becerisi	9
		Cinsiyeti	3
		Sorgulama becerisi	3
		Hazırbulunuşluk düzeyi	3
		Arkadaş çevresi	2
		Merakı	2
		Zekâsı	2
		İlgisi	1
Sorumluluk bilinci	1		
Aile	66	Sosyo-ekonomik düzeyi	17
		Eğitim durumu	15
		Tutum ve davranışları	9
		Ailenin ortamı	6
		Model olması	6
		Çocuk yetiştirme tarzı	5
		Çocuğu yönlendirmesi	5
		Okumaya ilişkin tutumu	3
Çevre	41	Yaşanan ortam	13
		İnternet bağlantısı olması	11
		Teknoloji ve iletişim araçlarına sahip olma	9
		Evde okumaya uygun ortamın olması	6
		Çevre baskısı	2
Öğretmen	5	Öğretmenin tutum ve davranışları	5
Eğitim Sistemi	2	Müfredat	1
		Sınavların varlığı	1
Toplam	213		

Tablo 30 incelendiğinde; “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler” ana temasına ilişkin alt temalar kodlamalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda alt temaların; “**Öğrenci**” (f: 99), “**Aile**” (f: 66), “**Çevre**” (f: 41), “**Öğretmen**” (f: 5) ve “**Eğitim Sistemi**” (f: 2) olmak üzere beşe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden “**Öğrenci**” alt teması altında on beş alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “**Okumaya ayırdığı süre**” (f: 17), “**Okuma alışkanlığı**” (f: 12), “**Okuduğu kitap sayısı**” (f: 12), “**Sosyal medyayı kullanım süresi**” (f: 12), “**Günlük televizyon izleme süresi**” (f: 12), “**Sürelili bir yayın takip etmesi**” (f: 9),

“Düşünme becerisi” (f: 9), “Cinsiyeti” (f: 3), “Sorgulama becerisi” (f: 3), “Hazırbulunmuşluk düzeyi” (f: 3), “Arkadaş çevresi” (f: 2), “Meraki” (f: 2), “Zekâsı” (f: 2), “İlgisi” (f: 1) ve “Sorumluluk bilinci” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler” ana temasının altında “Öğrenci” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin *“Öğrenci”* alt temasında, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada *“Okumaya ayırdığı süre”* değişkeni yer almaktadır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“Daha uzun süre okuması eleştirel düşünmeye olumlu etki eder.”* diyerek okumaya ayrılan sürenin artmasıyla eleştirel düşünmenin olumlu yönde gelişeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ikinci sırada yer alan değişkenler *“Okuma alışkanlığı”, “Okuduğu kitap sayısı”, “Sosyal medyayı kullanım süresi”* ve *“Günlük televizyon izleme süresi”*dir. Bu görüşlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö20-K) *“Okuma alışkanlığı, ailenin eğitim düzeyi, çoklu yaşantı ortamı”* diyerek okuma alışkanlığının eleştirel düşünmede etkili olduğunu; başka bir öğretmen (Gr-Ö20-K) *“Okunan kitap sayısı arttıkça öğrencinin dağarcığı, doğal olarak düşünme kapasitesi genişleyecek ve akıl yürütmeye, analize, senteze başlayan çocuk doğal olarak eleştirel düşünecektir.”* diyerek öğrencinin çok sayıda kitap okumasının yeni sözcükler öğrenmesi ve bu sözcüklerle daha geniş bir bakış açısıyla düşünmesi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“Sosyal medya daha çok eğlenceye dayalı ve görsel ağırlıklı içerikler ortaya koyar. Bu içerikler çocuğu fazla düşünmeye sevk etmez. Çocuk kolay bilgiye ulaştığı için okumayı da gerekli görmeyebilir.”* diyerek öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürenin; bir başka öğretmen (Gr-Ö25-K) ise *“Televizyonla geçirdikleri vakit bireylerin sorgulama, düşünme, akıl yürütme, analiz etme becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir.”* diyerek öğrencilerin televizyon karşısında geçirdikleri sürenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkilediği yönündeki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda üçüncü sırada yer alan değişkenler *“Sürekli bir yayın takip etmesi”* ve *“Düşünme becerisi”*dir. Bu görüşlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö20-K) *“Sürekli yayınları takip eden bir öğrenci okuma alışkanlığını kazanmış bir çocuktur. Okuma alışkanlığı olan öğrencinin de üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesi olağandır.”* diyerek sürekli yayın takip etmenin; bir diğer

öğretmen ise (Gr-Ö17-E) “Öncelikle biz bir insanız ve diğer varlıklardan farklı olarak bize düşünme yetisi verilmiştir. Bunun farkına varılmalı ve doğayı, insanları, hayatı okuyabilme yetisi geliştirilmelidir. Zihnin gücünün ve hayalinin sınırı yoktur, daha farklı bir hayat için eleştirel ve yapıcı düşünme şarttır.” diyerek düşünme becerisinin önemli değişkenler olduğuna kaynaklık etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda dördüncü sırada öğrencilerin “Cinsiyeti”, “Sorgulama becerisi” ve “Hazırbulunuşluk düzeyi” değişkenleri yer almaktadır. Bu değişkenlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö1-K) “Ailenin tavırları, yetiştirilme şekli, öğrencilerin cinsiyetleri eleştirel düşünmeye etki eder.” diyerek; başka bir öğretmen ise (Gr-Ö18-K) “Duygular, ilgi alanları cinsiyete göre farklılaşır ve bu da düşünme becerilerinde cinsiyete göre bir farklılığın olmasına neden olur.” diyerek öğrencilerin cinsiyetlerinin ve buna bağlı olarak ailelerin çocuk yetiştirme tarzının kız ve erkek çocuklar arasında farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Gr-Ö3-E) “Bir şeyi olduğu gibi kabul etmemek, yeri geldiğinde ‘hayır’ diyebilmek, sorgulayabilmek.” diyerek sorgulama becerisinin; diğer bir öğretmen (Gr-Ö14-K) “Hazırbulunuşluk düzeyleri, anne-baba tutumu.” diyerek hazırbulunuşluk düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğuna kaynaklık etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda beşinci sırada yer alan değişkenler “Arkadaş çevresi”, “Merakı” ve “Zekâsı”dır. Bir öğretmen (Gr-Ö23-K) “Sosyal medya, aile ortamı, arkadaş ortamı” diyerek arkadaş çevrelerinin; bir başka öğretmen (Gr-Ö2-E) “Öğrencide merak duygusunun olması eleştirel düşünmeye etki eder.” diyerek merak duygusunun; diğer bir öğretmen (Gr-Ö18-E) “...ekonomik durumu, yaşadığı çevre, zekâsı” diyerek zekâ düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğuna kaynaklık etmiştir. Son olarak öğretmen görüşleri arasında yer alan değişkenler “İlgisi” ve “Sorumluluk bilinci”dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö11-K) “İlgi, merak, yetiştirilme tarzı, çevre, kitap okumak, sorumluluk bilinci.” diyerek öğrencinin ilgilerinin ve sorumluluk bilincinin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden “Aile” alt teması altında sekiz alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “Sosyo-ekonomik düzeyi” (f: 17), “Eğitim durumu” (f: 15), “Tutum ve davranışları” (f: 9), “Ailenin ortamı” (f: 6), “Model olması” (f: 6), “Çocuk yetiştirme tarzı” (f: 5), “Çocuğu yönlendirmesi” (f: 5) ve “Okumaya ilişkin tutumu” (f: 3) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu

düşünülen değişkenler” ana temasının altında ***“Aile”*** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin ***“Aile”*** alt temasında en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada ***“Sosyo-ekonomik düzeyi”*** değişkeni yer almaktadır. Bu değişkenin oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö25-K) *“Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi bir bakıma çocukların ufkunu belirler. Refah seviyesi yüksek olan toplumlar olaylara ve durumlara daha eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilirler.”* diyerek ekonomik şartların bireylerin eleştirel bir bakış açısı kazanmasında belirleyici bir unsur olduğunu ifade etmiştir. İkinci sırada yer alan değişken ***“Eğitim durumu”***dur. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö24-K) *“Anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuk daha geniş düşünmekte ve yorum gücü artmaktadır. Ayrıca çocuğa sunulan imkân da arttığı için bu da düşünce yapısında üzerinde etkili olmaktadır.”* diyerek eğitilmiş anne babaları çocuklarının düşünme gücü yönünden daha gelişmiş olduklarını belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan değişken ***“Tutum ve davranışları”***dır. Bu alt gruplara kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö26-K) *“Anne ve baba çocuğuna karşı tutumu. Çocuğu yetiştiren anne ve babanın çocuğunun düşünme becerilerini geliştirmek için bütün kaynakları seferber etmelidir. Anne ve baba olarak bir sorunu nasıl çözdüğünüzü anlatmak, bu sorunu çözerken başka nasıl çözümler önerebileceğini çocuğunuza sormak, onun da düşüncelerinin değerli olduğunu ona hissettirmek çocuğun eleştirel düşünme gücünü geliştirecektir. Çocuğuna katı ve kesin kurallar koyarak ona baskıcı bir tutumla yaklaşan anne ve babanın çocuğu eleştirel düşünme noktasında daima eksik olacaktır.”* diyerek ebeveynlerin çocuğa karşı olan tutum ve davranışlarının onun zihinsel gelişiminde ve eleştirel düşünme becerisinin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Dördüncü sırada yer alan değişkenler ***“Ailenin ortamı”*** ve ***“Model olması”***dır. Bir öğretmen (Gr-Ö23-K) *“Sosyal medya, aile ortamı, arkadaş ortamı eleştirel düşünmeye etki eder”* diyerek aile ortamının; başka bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“İyi eğitim almış ebeveyn de çocuğuna birçok yönden iyi rol modeldir.”* diyerek ailelerin model olmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Beşinci sırada yer alan değişkenler ***“Çocuk yetiştirme tarzı”*** ve ***“Çocuğu yönlendirme”***dir. Bu görüşlere kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) *“Anne ve babaların çocuk yetiştirme tarzı (demokratik, kuralcı, kuralsız... vb.) ... eleştirel düşünmeye etki eder.”* diyerek anne babaların nasıl bir ebeveyn olduklarının ve

çocuk yetiştirmede benimsedikleri yöntemlerin; başka bir öğretmen (Gr-Ö16-K) “Eğitilmiş babalar doğru yönlendirmeler yapıyorlar ve okuma konusunda yardımcı oluyorlar.” diyerek çocuğu doğru bir şekilde yönlendirmenin çocukların eleştirel düşünme becerilerine etki edeceğini belirtmiştir. Altıncı sırada ise “Okumaya ilişkin tutumu” değişkeni yer almaktadır. Bu değişkenin oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) “Anne ve babalarının eğitim durumu ve okumaya ilişkin tutumu, ... eleştirel düşünmeye etki eder.” diyerek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anne ve babanın okumaya ilişkin tutumunun etkili olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden “Çevre” alt teması altında beş alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; “Yaşanan ortam” (f: 13), “İnternet bağlantısı olması” (f: 11), “Teknoloji ve iletişim araçlarına sahip olma” (f: 9), “Evde okumaya uygun ortamın olması” (f: 6) ve “Çevre baskısı” (f: 2) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler” ana temasının altında “Çevre” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin “Çevre” alt temasında, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “Yaşanan ortam” yer almaktadır. Bu değişkenin oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) “Yaşanılan il, ilçe, aile yapısı, yaşanılan yerin imkânları, çocuğun kitaba ulaşmasını veya okuma dışındaki diğer faaliyetlere ne kadar zaman ayıracağını etkiler.” diyerek yaşanılan ortamın özelliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. İkinci sırada “İnternet bağlantısı olması” değişkeni yer almaktadır. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö24-K) “İnternetin olması, öğrencinin bu zamanı nerede ve nasıl kullandığı eleştirel düşünme becerisini etkilemektedir.” diyerek önemli olanının İnternetin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı olduğuna dikkat çekmiştir. Üçüncü sırada yer alan değişken “Teknoloji ve iletişim araçlarına sahip olma”dır. Bir öğretmen (Gr-Ö7-K) “Telefon, tablet, sosyal medya...” diyerek teknoloji ve iletişim araçlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirtmiştir. Dördüncü sırada “Evde okumaya uygun ortamın olması” değişkeni yer almaktadır. Bu görüşün oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö15-K) “...bu becerinin gelişmesinde evde

ve okulda okuma için uygun ortam oluşturulmalıdır.” diyerek uygun ortamın gerekliliğine değinmiştir. Son olarak öğretmen görüşleri arasında rastlanan değişken **“Çevre baskısı”**dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö24-K**) **“Çevre baskısı. Acaba ben bunu söylesem ne derler anlayışının olması... Eleştiri sonucu çevrenin verdiği olumsuz tepkiler.”** diyerek eleştirel düşünmenin çevre baskısından etkilendiğini belirtmiştir.

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden **“Öğretmen”** alt teması **“Öğretmenin tutum ve davranışları”** (f: 5) olmak üzere tek alt gruptan oluşmuştur. **“Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler”** ana temasının altında **“Öğretmen”** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö19-K**) **“Öncelikle modeller evde aile, komşu, akraba, okulda öğretmenlerin yaklaşımları, tutumları.”** diyerek öğretmenlerin öğrencilere model oluşturduğunu, bu nedenle öğretmenlerin yaklaşım ve tutumların öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Son olarak Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu düşünülen **“Eğitim sistemi”** alt teması altında iki alt grup oluşturulmuştur. Bu alt gruplar; **“Müfredat”** (f: 1) ve **“Sınavların varlığı”** (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. **“Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler”** ana temasının altında **“Eğitim sistemi”** alt temasının oluşmasına kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö16-K**) **“Müfredat, okuma alışkanlığı, veli ve öğretmen tutumları”** diyerek işlenen konuların, başka bir öğretmen (**Gr-Ö10-K**) **“Sınav senesi olması ve sınav stresi.”** diyerek öğrencilerin girecekleri sınavların öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olan değişkenler arasında olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin **“Öğrenci”, “Aile”, “Çevre”, “Öğretmen”** ve **“Eğitim Sistemi”** olmak üzere beş alt temada toplandığı söylenebilir. Öğrenciler boyutunda okumaya ayrılan süre, okuma alışkanlığı, okuduğu kitap sayısı ve sosyal medyayı kullanım süresinin; aile boyutunda ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumlarının; çevre boyutunda yaşanan ortam ve teknoloji ve İnternet bağlantısı olmasının; öğretmen boyutunda öğretmenin tutum ve davranışlarının; eğitim sistemi boyutunda ise müfredat ve sınavların varlığının ön plana çıktığı söylenebilir.

4.2.10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece “*Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde TDÖP’nin etkililiği*” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 31’de, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır

Tablo 31. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde Türkçe dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	Nedenleri	f
Olumlu	26	Kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.	6
		Dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması.	6
		Okumaya yönlendirmesi.	5
		Eleştirel düşünmeye teşvik etmesi.	5
		Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.	4
		Farklı bakış açılarını geliştirmesi.	1
		Farkındalık oluşturması.	1
Olumsuz	3	Eleştirel düşünme eğilimini artırmak için etkinlik sayısının yeterli olmaması.	3
Toplam	29		

Tablo 31 incelendiğinde; “Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiği” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların, “*Olumlu*” (f: 26) ve “*Olumsuz*” (f: 3) olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiğine ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu olumlu görüş içerisindedir. Öğretmenlerin “*Olumlu*” alt temasının oluşmasına ilişkin nedenlerinin ise yedi alt grupta toplandığı görülmektedir. Bu alt gruplar; “*Kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.*” (f: 6), “*Dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması*” (f: 6), “*Okumaya yönlendirmesi.*” (f: 5), “*Eleştirel düşünmeye teşvik etmesi.*” (f: 5), “*Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.*” (f: 4), “*Farklı bakış açılarını geliştirmesi.*” (f: 1) ve “*Farkındalık*

oluşturması.” (f: 1) şeklinde sıralanmıştır. “Eleştirel düşünme eğilimi üzerinde TDÖP’nin etkililiği” ana temasının altında “Olumlu” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiğine ilişkin **“Olumlu”** alt temasında, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada **“Kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.”** ve **“Dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması.”** nedenleri yer almaktadır. Programda yer alan kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilebileceğini belirten bir öğretmen **(Gr-Ö9-E)** **“Öğretim programında yer alan kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaya yönelik.”** sözleriyle, programdaki dört dil becerilerindeki gelişmenin eleştirel düşünme becerilerini de etkileyeceğini belirten başka bir öğretmen **(Gr-Ö17-E)** **“Dört temel beceriyi (okuma, konuşma, yazma, dinleme) geliştirme odaklıdır, bu da eleştirel düşünmeyi doğrudan etkiler.”** sözleriyle bu görüşlere kaynaklık etmiştir. İkinci sırada **“Okumaya yönlendirmesi.”** ve **“Eleştirel düşünmeye teşvik etmesi.”** yer almaktadır. Bu alt gruplara kaynaklık eden bir öğretmen **(Gr-Ö1-K)** **“Öğrenciyi okumaya, bilgi edinmeye böylece de düşünmeye iter.”** diyerek kazanımların okumaya ve düşünmeye yönlendirdiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen **(Gr-Ö19-K)** **“TDÖP’nin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimler üzerinde olumlu etkisi vardır. Çünkü programın temel hedeflerinden biri de eleştirel düşünme yetisini kazandırmaktır.”** diyerek programın eleştirel düşünmenin gelişmesini sağladığını belirtmiştir. Üçüncü sırada **“Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması”** nedeni yer almaktadır. Bu alt gruba kaynaklık eden bir öğretmen **(Gr-Ö2-E)** **“Genel olarak ders kitabımız başarılıdır. Eleştirel düşüncenin gelişmesine yardımcı olmaktadır.”** diyerek ders kitaplarının içeriğinin eleştirel düşünmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Dördüncü sırada **“Farklı bakış açılarını geliştirmesi.”** ve **“Farkındalık oluşturması.”** nedenleri yer almaktadır. Bir öğretmen **(Gr-Ö5-K)** **“Olaylara, kişilere farklı bakış açısı geliştirmesini sağlıyor.”** diyerek farklı bakış açısının geliştiğini, başka bir öğretmen de **(Gr-Ö19-K)** **“Türkçe dersinde farkındalık oluşturularak öncelikle kitaplardaki metinlere, okuma kitaplarına sonra sosyal medyaya ve hayata eleştirel bakmayı öğretir.”** diyerek öğrencilerin farkındalık kazanmasını ve çevresinde olup bitenlere eleştirel bir gözle bakabilmesini sağladığını belirtmiştir.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiğine ilişkin **“Olumsuz”** alt temasında **“Eleştirel düşünme eğilimini artırmak için etkinlik sayısının yeterli olmaması.”** (f: 3) nedeni yer almaktadır. Bu nedene kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) **“Programda geliştirilmesi planlanan temel becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Ancak buna ilişkin etkinlik sayısı yetersizdir.”** diyerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için etkinliklerin sayıca az olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP’nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin **“Olumlu”** olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında ise kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması ve programın dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. **“Olumsuz”** görüş içerisinde olan öğretmenlerin ise eleştirel düşünme eğilimini artırmak için etkinlik sayısının yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

4.2.11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) Sergilediği Davranışlara Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlar hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece, **“Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin sergilediği davranışlar”** ana teması oluşturulmuştur. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğin alt boyutlarına paralel olarak kategorilendirilerek incelenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Tablo 32’de, bu tema içerisinde yer alan alt temalar ve bu alt temalara ait yükleme sayıları yer almaktadır.

Tablo 32. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin (öngörüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) sergilediği davranışlara ait kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt Temalar	Σf	Davranışlar	f	
Öngörüsellik	63	Öngörüsellik arttıkça	Tahminde bulunma	10
			Sorumluluk alma	9
			Olacaklara karşı önlem alma	5
			Özgüveninde artma	5
			Planlı hareket etme	4
		Çıkarımda bulunma	3	
		Öngörüsellik azaldıkça	Beklenen başarıyı gösterememe	7
			Tedirgin olma	6
			Sorumluluk almama	5
			Tahminde bulunamama	5
Özgüveninde azalma	4			
Bilişsel olgunluk	58	Bilişsel olgunluk arttıkça	Başarılı olma	8
			Farkındalık düzeyinde artma	6
			İletişim becerisi gelişme	4
			Özgüveninde artma	4
			Mantığını kullanma	4
		Farklı açılardan bakabilme	2	
		Bilişsel olgunluk azaldıkça	Davranış bozukluğu sergileme	9
			Derse karşı ilgisiz olma	9
			Başarısız olma	6
			Özgüveninde azalma	3
Okuduğunu anlamama	3			
Yenilikçilik	57	Yenilikçilik arttıkça	Yeni fikirlere açık olma	12
			Araştırma yapma	5
			Özgüveninde artma	2
			Heyecanlı olma	2
			Merak etme	2
		Sosyal olma	2	
		Sorgulama	2	
		Akıl yürütme ve çıkarımda bulunma	2	
		Yenilikçilik azaldıkça	Çevreye karşı duyarsızlaşma	7
			Öğrenmeye karşı isteksiz olma	6
Sorgulamama	6			
Zihinsel becerilerde yetersiz kalma	3			
Uyum sağlayamama	2			
Sorumsuzca davranma	2			
İçine kapanma	2			
Toplam	178			

Tablo 32 incelendiğinde; “Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin sergilediği davranışlar” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Bu yüklemeler doğrultusunda oluşturulan alt temaların; “Öngörüsellik” (f: 63), “Bilişsel Olgunluk” (f: 58) ve “Yenilikçilik” (f: 57) olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 32’de görüldüğü gibi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin öğrenci davranışlarında “**Öngörüsellik**” alt temasının “**Öngörüsellik arttıkça**” ve “**Öngörüsellik azaldıkça**” olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. “**Öngörüsellik arttıkça**” sergilenen davranışların kendi içerisinde “**Tahminde bulunma**” (f: 10), “**Sorumluluk alma**” (f: 9), “**Olacaklara karşı önlem alma**” (f: 5), “**Özgüveninde artma**” (f: 5), “**Planlı hareket etme**” (f: 4) ve “**Çıkarımda bulunma**” (f: 3) olmak üzere altıya ayrıldığı; “**Öngörüsellik azaldıkça**” sergilenen davranışların kendi içerisinde “**Beklenen başarıyı gösterememe**” (f: 7), “**Tedirgin olma**” (f: 6), “**Sorumluluk almama**” (f: 5), “**Tahminde bulunamama**” (f: 5) ve “**Özgüveninde azalma**” (f: 4) olmak üzere beşe ayrıldığı görülmektedir. “**Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin sergilediği davranışlar**” ana temasının altında yer alan “**Öngörüsellik**” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin “**Öngörüsellik**” alt boyutuna ilişkin “**Öngörüsellik arttıkça**” sergiledikleri davranışlarda, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “**Tahminde bulunma**” davranışı yer almaktadır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö18-K) “**Öngörüsellik arttıkça gelecekle ilgili tutarlı tahminler yapabilir.**” diyerek öğrencinin ileriye dönük tahminler yapabildiğini belirtmiştir. İkinci sırada yer alan davranış “**Sorumluluk alma**”dır. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö10-K) “**Öngörüsellik arttıkça sorumluluk bilinciyle hareket eder.**” diyerek öngörüsellik arttıkça öğrencilerde sorumluluklarının farkına varma gibi olumlu davranışların gözlendiğini ifade etmiştir. Üçüncü sırada yer alan davranışlar “**Olacaklara karşı önlem alma**” ve “**Özgüveninde artma**”dır. Bu görüşlere bir öğretmen (Gr-Ö27-K) “**Öngörüsellik arttıkça sonraki aşamayı veya öncesini tahmin eder, olabilecekleri karşı tedbir alır.**” diyerek öngörüsellik arttıkça, öğrencilerin tahminlerine yönelik önlemler alabildiklerini; başka bir öğretmen (Gr-Ö8-K) “**Öngörüsellik arttıkça kendilerine olan güvenleri artar**” diyerek öğrencilerde öngörüsellik ile özgüvenin doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Dördüncü sırada yer alan davranış “**Planlı hareket etme**”dir. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö15-K) “**Öngörüsellik arttıkça daha planlı ve ileriye dönük hale gelir.**” diyerek öğrencilerin gelecekle ilgili öngörülerinin planlama becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir. Beşinci sırada yer alan davranış “**Çıkarımda bulunma**”dır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö21-K) “**Öngörüselliği artan, başarılı tahminler yürüten öğrenci**

olaylardan gereken çıkarımı yapar.” diyerek öngörüde bulunan öğrencilerin çıkarım yapabildiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin “**Öngörüsellik**” alt boyutuna ilişkin “**Öngörüsellik azaldıkça**” sergiledikleri davranışlarda en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “**Beklenen başarıyı gösterememe**” yer almaktadır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö19-K) “*Öngörüselliği azaldıkça başarı düzeyi düşer.*” diyerek öğrenci başarısının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. İkinci sırada yer alan davranış “**Tedirgin olma**”dır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) “*Öngörüselliği azalan öğrenci olabilecekleri önceden hesaplayamaz tedirgindir, yeni bir şey yaparken korkar çekinir.*” diyerek öngörüde bulunamayan öğrencinin duygu durumunu belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan davranışlar “**Sorumluluk almama**” ve “**Tahminde bulunamama**”dır. Bir öğretmen (Gr-Ö17-E) “*Öngörüselliği azalan öğrenci sorumsuz davranır.*” diyerek öğrencilerde öngörü düzeyinin sorumluluklarını yerine getirmeyle ilişkili olduğuna kaynaklık etmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö6-K) ise “*Öngörüselliği azalan öğrenciler ileriye dönük tahminde bulunamaz.*” diyerek öngörüselliğin azalmasının öğrencilerin tahmin becerilerini kısıtlayacağını ifade etmiştir. Dördüncü sırada yer alan davranış ise “**Özgüveninde azalma**”dır. Bu davranışa bir öğretmen (Gr-Ö8-K) “*Öngörüselliği azalan öğrencilerin kendine olan güvenleri azalır.*” diyerek kaynaklık etmiştir.

Tablo 32’de görüldüğü gibi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin öğrenci davranışlarında “**Bilişsel olgunluk**” alt temasının “**Bilişsel olgunluk arttıkça**” ve “**Bilişsel olgunluk azaldıkça**” olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. “**Bilişsel olgunluk arttıkça**” sergilenen davranışların kendi içerisinde “**Başarılı olma**” (f: 8), “**Farkındalık düzeyinde artma**” (f: 6), “**İletişim becerisi gelişme**” (f: 4), “**Özgüveninde artma**” (f: 4), “**Mantığını kullanma**” (f: 4) ve “**Farklı açılardan bakabilme**” (f: 2) olmak üzere altıya ayrıldığı; “**Bilişsel olgunluk azaldıkça**” sergilenen davranışların kendi içerisinde “**Davranış bozukluğu sergileme**” (f: 9), “**Derse karşı ilgisiz olma**” (f: 9), “**Başarısız olma**” (f: 6), “**Özgüveninde azalma**” (f: 3) ve “**Okuduğunu anlamama**” (f: 3) olmak üzere beşe ayrıldığı görülmektedir. “**Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin sergilediği davranışlar**” ana temasının altında yer alan “**Bilişsel olgunluk**” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin "**Bilişsel olgunluk**" alt boyutuna ilişkin "**Bilişsel olgunluk arttıkça**" sergiledikleri davranışlarda, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada "**Başarılı olma**" yer almaktadır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö2-E) "**Bilişsel olgunluk arttıkça sınıf düzeyine uygun davranışlar geliştirme konusunda başarılı olmaktadır.**" diyerek öğrencinin kendinden beklenen başarıyı gösterdiğini ifade etmiştir. İkinci sırada yer alan davranış "**Farkındalık düzeyinde artma**"dır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö27-K) "**Bilişsel olgunluğu artan öğrenci neyi bildiğini ve neyi bilmediğini fark eder.**" diyerek kendilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin yükseldiğini ifade etmiştir. Üçüncü sırada yer alan davranışlar "**İletişim becerisi gelişme**", "**Özgüveninde artma**" ve "**Mantığını kullanma**"dır. Bu davranışlara bir öğretmen (Gr-Ö3-E) "**Bilişsel olgunluk arttıkça kendini iyi ifade edebilir.**" diyerek, başka bir öğretmen (Gr-Ö1-K) "**Bilişsel olgunluk arttıkça başarısı artar, kendine olan güveni sağlamlaştırır.**" diyerek, bir diğer öğretmen (Gr-Ö22-K) ise "**Bilişsel olgunluk arttıkça konu hakkında daha yerinde ve mantıklı yorumlar geliştirecekler.**" diyerek kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada yer alan davranış ise "**Farklı açılardan bakabilme**"dir. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö26-K) "**Bilişsel olgunluk arttıkça çocuklar mantıklarını kullanmaya, olay ve olgulara farklı açıdan bakmaya çalışırlar.**" diyerek bilişsel olgunluğu yüksek öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakabildiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin "**Bilişsel olgunluk**" alt boyutuna ilişkin "**Bilişsel olgunluk azaldıkça**" sergiledikleri davranışlarda, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada "**Davranış bozukluğu sergileme**" ve "**Derse karşı ilgisiz olma**" davranışları yer almaktadır. Bu davranışlara kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö19-K) "**Bilişsel olgunluk eğilimi azaldıkça öğrenci dersten sıkılmaya başlar ve çevreyi rahatsız eder.**" diyerek öğrencide meydana gelen derse karşı ilgisizliğin başarısızlığı ve olumsuz davranışları da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. İkinci sırada yer alan davranış "**Başarısız olma**"dır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö1-K) "**Bilişsel olgunluk azaldıkça başarı düşer.**" diyerek bilişsel olgunlukla başarı arasında doğru orantı olduğunu belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan davranışlar "**Özgüveninde azalma**" ve "**Okuduğunu anlamama**"dır. Özgüvenin azalması davranışına bir öğretmen (Gr-Ö20-K) "**Bilişsel olgunluğu azalan öğrenci başkalarının fikirlerini benimser, özgüveni azalır.**" sözleriyle kaynaklık etmiştir.

Bir başka öğretmen (**Gr-Ö21-K**) “*Bilişsel olgunluk eğilimi azalan öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi daha düşük, olayları irdeleme yeteneği daha zayıftır.*” diyerek bilişsel olgunluk düzeyi düşük öğrencilerin okuduğunu anlamada da sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Tablo 32’de görüldüğü gibi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin öğrenci davranışlarında “*Yenilikçilik*” alt temasının “*Yenilikçilik arttıkça*” ve “*Yenilikçilik azaldıkça*” olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. “*Yenilikçilik arttıkça*” sergilenen davranışların kendi içerisinde “*Yeni fikirlere açık olma*” (f: 12), “*Araştırma yapma*” (f: 5), “*Özgüveninde artma*” (f: 2), “*Heyecanlı olma*” (f: 2), “*Merak etme*” (f: 2), “*Sosyal olma*” (f: 2), “*Sorgulama*” (f: 2) ve “*Akil yürütme ve çıkarımda bulunma*” (f: 2) olmak üzere sekize ayrıldığı; “*Yenilikçilik azaldıkça*” sergilenen davranışların kendi içerisinde “*Çevreye karşı duyarsızlaşma*” (f: 7), “*Öğrenmeye karşı isteksiz olma*” (f: 6), “*Sorgulamama*” (f: 6), “*Zihinsel becerilerde yetersiz kalma*” (f: 3), “*Uyum sağlayamama*” (f: 2), “*Sorumsuzca davranma*” (f: 2) ve “*İçine kapanma*” (f: 2) olmak üzere yediye ayrıldığı görülmektedir. “*Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin sergilediği davranışlar*” ana temasının altında yer alan “*Yenilikçilik*” alt temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin “*Yenilikçilik*” alt boyutuna ilişkin “*Yenilikçilik arttıkça*” sergiledikleri davranışlarda, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada “*Yeni fikirlere açık olma*” yer almaktadır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö27-K**) “*Yenilikçilik arttıkça yeni fikirlere daha açıktır. İhtimalleri iyi değerlendirir.*” diyerek yenilikçi bireylerde bulunan özellikleri belirtmiştir. İkinci sırada yer alan davranış “*Araştırma yapma*”dır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö19-K**) “*Yenilikçilik eğilimi arttıkça araştırma isteği artar.*” diyerek yenilikçi düşünceye sahip öğrencilerin araştıran bireyler olduklarını belirtmiştir. Üçüncü sırada “*Özgüveninde artma*”, “*Heyecanlı olma*”, “*Merak etme*”, “*Sosyal olma*”, “*Sorgulama*”, “*Akil yürütme ve çıkarımda bulunma*” davranışları yer almaktadır. Bu davranışlara kaynaklık eden bir öğretmen (**Gr-Ö11-K**) “*Yenilikçilik eğilimi arttıkça daha özgüvenli, daha pozitif oluyorlar.*” diyerek yenilikçiliğin öğrencinin özgüvenini geliştirdiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen (**Gr-Ö18-K**) “*Yenilikçilik eğilimi arttıkça meraklı ve heyecanlı olur.*” diyerek yenilikçi

düşünceye sahip öğrencilerin meraklı ve heyecanlı olduklarını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö3-E) *“Yenilikçilik arttıkça daha sosyal, daha dışa dönük”* diyerek yenilikçi düşünceye sahip öğrencilerin sosyal ilişkilerinde de olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö7-K) *“Yenilikçilik arttıkça, araştırma ve sorgulama yönünde olumlu değişir.”* diyerek yenilikçi düşünceye sahip öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerinde gelişme olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise (Gr-Ö25-K) *“Yenilikçilik eğilimi arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar, akıl yürütme ve çıkarımda bulunma gibi zihinsel faaliyetleri etkili bir şekilde kullanırlar.”* diyerek yenilikçi düşüncenin artmasıyla öğrencilerin akıl yürütme ve çıkarımda bulunma becerilerinde gelişim meydana geldiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin *“Yenilikçilik”* alt boyutuna ilişkin *“Yenilikçilik azaldıkça”* sergiledikleri davranışlarda, en çok yükleme yapılandan en aza doğru sıralandığında ilk sırada *“Çevreye karşı duyarsızlaşma”* davranışı yer almaktadır. Bu davranışa kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö16-K) *“Yenilikçilik azaldıkça dünyadan habersizleşirler.”* diyerek yenilikçi düşünceye yeterince sahip olamayan öğrencilerin çevrelerinde olup bitenlere ilgisiz kaldığını belirtmiştir. İkinci sırada *“Öğrenmeye karşı isteksiz olma”* ve *“Sorgulamama”* davranışları yer almaktadır. Öğrenmeye karşı isteksiz olmasına bir öğretmen (Gr-Ö18-K) *“Yenilikçilik azaldıkça isteksiz olur, öğretilen şeylerin gereksiz ve anlamsız olduğunu düşünür.”* diyerek, sorgulama becerisinin azalmasına başka bir öğretmen de (Gr-Ö27-K) *“Yenilikçilik azaldıkça var olanla yetinir. Sorgulamaz. Verileni hemen kabul eder.”* diyerek kaynaklık etmiştir. Üçüncü sırada *“Zihinsel becerilerde yetersiz kalma”* davranışı yer almaktadır. Bu davranışa bir öğretmen (Gr-Ö21-K) *“Yenilikçilik azaldıkça öğrenci olduğu yerde kalır, kendini geliştirme fırsatı elde edemez, olaylara farklı bakmadığından eleştirel düşünme becerisi azalır.”* diyerek kaynaklık etmiştir. Dördüncü sırada *“Uyum sağlayamama”, “Sorumsuzca davranması”* ve *“İçine kapanma”* davranışları yer almaktadır. Bu davranışlara kaynaklık eden bir öğretmen (Gr-Ö14-K) *“Yenilikçilik azaldıkça yeni durum ve olaylar karşısında bocalar.”* diyerek öğrencinin yaşadığı uyum probleminden bahsetmiştir. Başka bir öğretmen (Gr-Ö9-E) *“Yenilikçilik eğilimi azaldıkça sorumsuzluk artar”* diyerek öğrencilerde yenilikçilik eğiliminin azalmasıyla sorumsuz davranışların görüldüğünü belirtmiştir. Diğer bir öğretmen (Gr-Ö19-K) ise *“Yenilikçilik eğilimi azaldıkça öğrenme isteği azalır. Kendi sınırlarının dışına çıkmak*

istememez. Çünkü kendisini yeterli görür. İçine kapanabilir.” diyerek öğrencilerde, yenilikçilik eğilimi azaldıkça oluşan içe kapanma davranışına kaynaklık etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlara “**Öngörüsellik**” alt boyutunda en fazla yüklemenin “**Öngörüsellik arttıkça**” sergilenen davranışlar arasında tahminde bulunma ve sorumluluk alma, “**Öngörüsellik azaldıkça**” sergilenen davranışlar arasında beklenen başarıyı gösterememe, tedirgin olma davranışlarına yapıldığı söylenebilir. İkinci sırada yer alan “**Bilişsel olgunluk**” alt boyutunda en fazla yüklemenin “**Bilişsel olgunluk arttıkça**” sergilenen davranışlar arasında başarısının artması ve farkındalığının artması, “**Bilişsel olgunluk azaldıkça**” sergilenen davranışlar arasında davranış bozukluğu sergilemesi ve derse karşı ilgisiz olması davranışlarına yapıldığı söylenebilir. Son olarak; “**Yenilikçilik**” alt boyutunda ise en fazla yüklemenin ise “**Yenilikçilik arttıkça**” sergilenen davranışlar arasında yeni fikirlere açık olması davranışına, “**Yenilikçilik azaldıkça**” sergilenen davranışlar arasında çevreye karşı duyarsızlaşması, öğrenmeye karşı isteksiz olması, sorgulama becerisinin azalması davranışlarına yapıldığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, bu sonuçların konu ile ilgili alan yazınla karşılaştırılması neticesinde oluşan tartışma bölümü ve araştırma sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan öneriler başlıkları yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırma sonuçları “*Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar*” ve “*Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar*” olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir.

5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar; “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” alt boyutları ile “Eleştirel Düşünme Eğilimi” (EDE) ölçeğinin tümüne ilişkin sonuçlar olmak üzere ayrı ayrı bu başlık altında verilmiştir.

5.1.1.1. “Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarından olan “Öngörüsellik” alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; Model 4'te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin analize alındığı ve modelin manidar olduğu görülmektedir. “Öngörüsellik” alt boyutu için cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılrken; GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.1'ini açıkladığı ve Model 4'ün açıklama oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir.

2. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ve SYT değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında ise cinsiyet ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde; OAD, OİT ve SYT değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
3. Söz konusu değişkenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Öngörüsellik” üzerindeki önem sırasının OİT, cinsiyet, OAD ve SYT şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Öngörüsellik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. “Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarından olan “Bilişsel Olgunluk” alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; Model 4'te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin analize alındığı ve modelin manidar olduğu görülmektedir. “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için OAD ve OİT değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılrken; cinsiyet GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.4'ünü açıkladığı ve Model 4'ün açıklama oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir.
2. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; OAD değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı değişkenle

yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında ise OAD değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

3. Söz konusu değişkenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Bilişsel Olgunluk” üzerindeki önem sırasının OİT ve OAD şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre, OAD ve OİT değişkenlerinin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. “Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarından olan “Yenilikçilik” alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin analize alındığı ve modelin manidar olduğu görülmektedir. “Yenilikçilik” alt boyutu için cinsiyet, OİT ve SYT değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşıırken; OAD, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın %23.3’ünü açıkladığı ve Model 4’ün açıklama oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir.
2. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, SYT değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında ise cinsiyet ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, SYT değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT

değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

3. Söz konusu değişkenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin “Yenilikçilik” üzerindeki önem sırasının OİT, SYT ve cinsiyet şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OİT ve SYT değişkenlerinin “Yenilikçilik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Sonuçlar

1. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin analize alındığı ve modelin manidar olduğu görülmektedir. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” için cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılrken; GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birlikte “Eleştirel Düşünme Eğilimi” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 24.2’sini açıkladığı ve Model 4’ün açıklama oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir.
2. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; cinsiyet ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD ve SYT değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
3. EDE değişkenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında; yordayıcı değişkenlerin EDE üzerindeki önem sırasının OİT, SYT, cinsiyet ve OAD şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT

değişkenlerinin EDE üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile ölçeğin ”Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” alt boyutları için Model 4’ün manidar ve açıklanma oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Düşük düzeyde”** olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin **“Yeteri kadar okumamaları”, “Teknoloji bağımlısı olmaları”, “Sorgulama becerilerinin olmaması”, “Merak duygularının olmaması”, “Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri”, “Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması”, “Araştırma yapmamaları”, “Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması” ve “Teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri”** nedenlerini sıraladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin **“Orta düzeyde”** yer aldığını düşünen öğretmenlerin sunduğu gerekçelerin ise **“Eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başlamaları”** başlığı altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin **“Yüksek düzeyde”** olduğunu belirten öğretmenin ise bu durumu öğrencilerin **“Okuma kültürünü kazanmış olmaları”** gerekçesiyle açıkladığı tespit edilmiştir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin **“Düşük düzeyde”** olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin **“Okumayı sevmemeleri”, “Okumaya karşı ilgisiz olmaları”, “Yeterince okumamaları”, “Kelime dağarcıklarının zayıf olması”, “Teknolojik aletlere**

odaklanmaları”, *“Ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı”*, *“Eğitim sisteminde kaynaklı nedenler”*, *“Soyut anlamı yorumlayamamaları”* ve *“Öğretmenlerin tutumu”* nedenlerini sıraladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin *“Orta düzeyde”* olduğunu belirten öğretmenlerin bu durumu *“Metin türleri”*, *“Eğitim sistemi”*, *“Kitap okumamaları”* ve *“Okumayı sınav odaklı düşünmeleri”* nedenleri ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin *“Yüksek düzeyde”* olduğunu belirten bir öğretmenin ise bu durumu *“Okuduğunu anlamlandırmada başarılı olmaları”* nedeni ile açıkladığı tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin görüşlerinin *“Olumsuz”* olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin *“Okumayı sıkıcı bulmaları”*, *“Okumayı istememeleri”*, *“Okumaya karşı ön yargılı olmaları”*, *“Okumayı sevmemeleri”*, *“Sınavı önemsemeleri”*, *“Sınav kaygısı yaşamaları”*, *“Okumayı zaman kaybı olarak görmeleri”*, *“Okumayı zor bulmaları”*, *“Okuma alışkanlıklarının olmaması”*, *“Teknolojinin cazip gelmesi”* ve *“Okumayı yük olarak hissetmeleri”* nedenlerini sıraladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının *“Olumlu”* olduğunu belirten öğretmenlerin ise bu durumu *“Sınavlara yardımcı olması”* nedeni ile açıkladığı tespit edilmiştir.

4. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının *“Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”* görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin *“Farklı bakış açısı kazandırma”*, *“Muhakeme yapma”*, *“Sorgulama becerisi kazandırma”*, *“Anlama düzeyini etkileme”*, *“Zihinsel gelişimi sağlama”*, *“Çıkarımda bulunmayı sağlama”* ve *“Düşünmeye teşvik etme”* nedenlerini sıraladığı tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının *“Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar”* görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin *“Zihinsel gelişimi sağlama”, “Farklı bakış açısı kazandırma”, “Yeni fikir üretmeyi sağlama”, “Sorgulama becerisi kazandırma”, “Birbirini etkileme gücü”* ve *“Hızlı düşünmeyi sağlama”* nedenlerini sıraladığı tespit edilmiştir.
6. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; *“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı”, “Öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı”, “Okumaya ayrılan süreyi artırmalı”, “Öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli”, “Öğrencileri dinlemeli”, “Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı”, “Öğrencilere örnek olmalı”, “Öğrencileri derste aktif hale getirmeli”, “Öğrencileri okumaya yönlendirmeli”, “Derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmalı”* ve *“Öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı”* ve şeklinde sıralandığı; *“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Öğrencisinin görüşlerine değer vermeli”, “Öğrencisine örnek olmalı”, “Öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı”, “Öğrencisine güven aşılmalı”, “Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”, “Okumaya ayrılan süreyi artırmalı”, “Öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı”, “Öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı”, “Öğrencisini takip etmeli”* ve *“Öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli”* şeklinde sıralandığı; *“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Yeterince okumalı”, “Sorgulamalı”, “Araştırma yapmalı”, “Soru sormalı”, “Yeni fikirlere açık olmalı”, “Sosyal medyadan uzak durmalı”, “Kütüphaneye gitmeli”* ve *“Çıkarımda bulunmalı”* şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; *“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Kitap okumalı”,*

“Okudukları üzerine yorum yapmalı”, “İlgisini çeken kitapları keşfetmeli”, “Sabırlı olmalı”, “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”, “Okumaya karşı istekli olmalı”, “Hayal gücünü kullanmalı”, “Okuduklarını anlamak için çabalamalı” ve “Kütüphaneye üye olmalı” şeklinde sıralandığı; *“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e tarafından yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerin *“Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli”, “Öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli”, “Öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı”, “Okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı”, “Ezber yönteminden kaçınmalı”, “Sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı” ve “Sorgulama yaptırmalı”* şeklinde sıralandığı; *“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Öğrencisine örnek olmalı”, “Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”, “Öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı”, “Öğrencisine soru sormalı”, “Öğrencisine evde tartışma ortamı hazırlamalı” ve “Öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”* şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; *“Veliler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Öğrencisine model olmalı”, “Öğrencisiyle beraber kitap okumalı”, “Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”, “Öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli”, “Öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli” ve “Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı”* şeklinde sıralandığı; *“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı”, “Öğrencilerine okumayı sevdirmeli”, “Öğrencilerine örnek olmalı”, “Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı”, “Öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı”, “Kütüphane gezileri yapmalı” ve “Yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli”* şeklinde sıralandığı; *“Öğrenciler Tarafından Yapılması Gerekenler”*e ilişkin görüşlerin *“Beğendiği, istediği kitapları okumalı”, “Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı”, “Okuma konusunda ön yargılı olmamalı”, “Farklı tür kitaplar okumalı”, “Öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli”, “Okumanın önemini anlamalı”, “Okumayı sevmeli” ve “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı”* şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; **“Öğrenci”** alt temasında **“Okumaya ayırdığı süre”, “Okuma alışkanlığı”, “Okuduğu kitap sayısı”, “Sosyal medyayı kullanım süresi”, “Günlük televizyon izleme süresi”, “Sürelili bir yayın takip etmesi”, “Düşünme becerisi”, “Cinsiyeti”, “Sorgulama becerisi”, “Hazırbulunmuşluk düzeyi”, “Arkadaş çevresi”, “Merakı”, “Zekâsı”, “İlgisi”** ve **“Sorumluluk bilinci”** değişkenlerinin; **“Aile”** alt temasında **“Sosyo-ekonomik düzeyi”, “Eğitim durumu”, “Tutum ve davranışları”, “Ailenin ortamı”, “Model olması”, “Çocuk yetiştirme tarzı”, “Çocuğu yönlendirmesi”** ve **“Okumaya ilişkin tutumu”** değişkenlerinin; **“Çevre”** alt temasında **“Yaşanan ortam”, “İnternet bağlantısı olması”, “Teknoloji ve iletişim araçlarına sahip olma”, “Evde okumaya uygun ortamın olması”** ve **“Çevre baskısı”** değişkenlerinin; **“Öğretmen”** alt temasında **“Öğretmenin tutum ve davranışları”** değişkeninin; **“Eğitim Sistemi”** alt temasında ise **“Müfredat”** ve **“Sınavların varlığı”** değişkenlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP'nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu, bazı öğretmenlerin ise olumsuz görüş içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde TDÖP'nin etkililiğine ilişkin **“Olumlu”** görüş bildiren öğretmenlerin bu durumu **“Kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.”, “Dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması.”, “Okumaya yönlendirmesi.”, “Eleştirel düşünmeye teşvik etmesi.”, “Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması.”, “Farklı bakış açılarını geliştirmesi.”** ve **“Farkındalık oluşturmaları.”** nedenleri ile açıkladıkları; **“Olumsuz”** görüş bildiren öğretmenlerin ise bu durumu **“Eleştirel düşünme eğilimini artırmak için etkinlik sayısının yeterli olmaması.”** nedeni ile açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

11. Son olarak; öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik)

sergilediği davranışlara ait öğretmen görüşlerine bakıldığında, öncelikle **“Öngörüsellik”** alt boyutuna ilişkin **“Öngörüsellik arttıkça”** ve **“Öngörüsellik azaldıkça”** sergilenen davranışları ortaya koyan öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde **“Öngörüsellik arttıkça”** sergilenen davranışların **“Tahminde bulunma”**, **“Sorumluluk alma”**, **“Olacaklara karşı önlem alma”**, **“Özgüveninde artma”**, **“Planlı hareket etme”** ve **“Çıkarımda bulunma”** olduğu; **“Öngörüsellik azaldıkça”** sergilenen davranışların **“Beklenen başarıyı gösterememe”**, **“Tedirgin olma”**, **“Sorumluluk almama”**, **“Tahminde bulunamama”** ve **“Özgüveninde azalma”** olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra **“Bilişsel olgunluk”** alt boyutuna ilişkin **“Bilişsel olgunluk arttıkça”** ve **“Bilişsel olgunluk azaldıkça”** sergilenen davranışları ortaya koyan öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde **“Bilişsel olgunluk arttıkça”** sergilenen davranışların **“Başarılı olma”**, **“Farkındalık düzeyinde artma”**, **“İletişim becerisi gelişme”**, **“Özgüveninde artma”**, **“Mantığını kullanma”** ve **“Farklı açılardan bakabilme”** olduğu; **“Bilişsel olgunluk azaldıkça”** sergilenen davranışların **“Davranış bozukluğu sergileme”**, **“Derse karşı ilgisiz olma”**, **“Başarısız olması”**, **“Özgüveninde azalma”** ve **“Okuduğunu anlamama”** olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, **“Yenilikçilik”** alt boyutuna ilişkin **“Yenilikçilik arttıkça”** ve **“Yenilikçilik azaldıkça”** sergilenen davranışları ortaya koyan öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde **“Yenilikçilik arttıkça”** sergilenen davranışların **“Yeni fikirlere açık olma”**, **“Araştırma yapma”**, **“Özgüveninde artma”**, **“Heyecanlı olma”**, **“Merak etme”**, **“Sosyal olma”**, **“Sorgulama”** ve **“Akıl yürütme ve çıkarımda bulunma”** olduğu; **“Yenilikçilik azaldıkça”** sergilenen davranışların **“Çevreye karşı duyarsızlaşma”**, **“Öğrenmeye karşı isteksiz olma”**, **“Sorgulamama”**, **“Zihinsel becerilerde yetersiz kalma”**, **“Uyum sağlayamama”**, **“Sorumsuzca davranma”** ve **“İçine kapanma”** olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup

olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının daha gerçekçi olabilmesi için, hem nicel hem de nitel veriler farklı kaynaklardan toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırma konusuyla ilgili daha önceden yapılmış olan ve alanyazında yer bulmuş çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel sonuçlara göre, “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için yordayıcı değişkenlerin önem sırasının OİT, cinsiyet, OAD ve SYT şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, “Öngörüsellik” bağımlı değişkeninin en önemli yordayıcısının OİT değişkeni olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin “Öngörüsellik” düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılar arasında ikinci sırada cinsiyet değişkeni yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; “Öngörüsellik” alt boyutu için kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılar arasında üçüncü sırada OAD değişkeni yer almaktadır. Bu durum incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki artışın “Öngörüsellik” düzeylerinde artışa neden olduğu tespit edilmiştir. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılardan sonuncusu SYT değişkenidir. SYT değişkeninin diğer yordayıcı değişkenlere göre “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni üzerinde daha az önem teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin süreli bir yayını takip etme durumlarındaki artışın “Öngörüsellik” düzeyleri üzerinde artışa neden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan “Bilişsel olgunluk” için yordayıcı değişkenlerin önem sırasının OİT ve OAD şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu sonuca bakılarak, “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeninin en önemli yordayıcısının OİT değişkeni olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin “Bilişsel olgunluk” düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için ikinci sırada önem derecesine sahip yordayıcı OAD değişkenidir. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki artışın

“Bilişsel olgunluk” düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde OAD değişkeninin OİT değişkenine göre daha az önem teşkil ettiği görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için yordayıcı değişkenlerin önem sırasının OİT, SYT ve cinsiyet şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, “Yenilikçilik” bağımlı değişkeninin en önemli yordayıcısının OİT değişkeni olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin “Yenilikçilik” düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılar arasında ikinci sırada SYT değişkeni yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin süreli bir yayını takip etme durumlarındaki artışın “Yenilikçilik” düzeyleri üzerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. Son olarak; “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için en düşük önem derecesine sahip yordayıcı cinsiyet değişkenidir. Bu durumda, cinsiyet değişkeninin diğer yordayıcı değişkenlere göre daha az önem teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; “Yenilikçilik” alt boyutu için kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada, son olarak elde edilen sonuçlar “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkenine ilişkin sonuçlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için yordayıcı değişkenlerin önem sırasının OİT, SYT, cinsiyet ve OAD şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeninin en önemli yordayıcısının OİT değişkeni olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin “Eleştirel Düşünme Eğilimi” düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılar arasında ikinci sırada SYT değişkeni yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin süreli bir yayını takip etme durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde artışa neden olduğunu göstermektedir. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için önemli yordayıcılar arasında üçüncü sırada cinsiyet değişkeni yer almaktadır. Bu durumda, cinsiyet değişkeninin “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni üzerinde OİT ve SYT yordayıcı değişkenlerine göre daha az önem teşkil ettiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; “Eleştirel Düşünme Eğilimi” için kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak; “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için en düşük önem derecesine sahip yordayıcı

değişken OAD değişkenidir. Bu durumda, “Eleştirel Düşünme Eğilimi” üzerinde OAD değişkeninin diğer yordayıcı değişkenlere göre daha az önem teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyindeki artış “Eleştirel Düşünme Eğilimi” üzerinde artışa neden olmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; yordayıcı değişkenlerin önem sırasının “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için OİT, cinsiyet, OAD ve SYT şeklinde; “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için OİT ve OAD şeklinde; “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için OİT, SYT ve cinsiyet şeklinde ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için OİT, SYT, cinsiyet ve OAD şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren, süreli yayınları takip eden ve okuduğunu anlayan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlarda görüldüğü gibi, bağımlı değişkenlerin tamamının en önemli yordayıcısı OİT değişkenidir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı araştırma sonucunu destekler nitelikte, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları artıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını dile getirmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini de zihinsel gelişimi sağlama, farklı bakış açısı kazandırma, yeni fikirler üretmeyi sağlama, sorgulama becerisi kazandırma, birbirini etkileme gücü ve hızlı düşünmeyi sağlama olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca nitel boyutta öğretmenlere öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda; bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin tamamı “olumsuz” şeklinde görüş bildirmiş ve bu durumun nedenleri olarak öğrencilerin okumayı sıkıcı bulmaları, okumayı istememeleri, okumaya karşı ön yargılı olmaları, okumayı sevmemeleri, sınavı önemsemeleri, sınav kaygısı yaşamaları, okumayı zaman kaybı olarak görmeleri, okumayı zor bulmaları, okuma alışkanlıklarının olmaması, teknolojinin cazip gelmesi ve okumayı yük olarak hissetmeleri nedenlerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin görüşünü “olumlu” şeklinde bildirmiş ve bu durumun nedenini sınavlara yardımcı olması olarak ifade etmiştir. Öğretmenlere öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda ise velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; veliler öğrencisine model

olmalı, öğrencisiyle beraber kitap okumalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli, öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı; öğretmenler öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı, öğrencilerine okumayı sevdirmeli, öğrencilerine örnek olmalı, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı, öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı, kütüphane gezileri yapmalı, yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli; öğrenciler ise beğendiği, istediği kitapları okumalı, okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı, okuma konusunda ön yargılı olmamalı, farklı tür kitaplar okumalı, öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli, okumanın önemini anlamalı, okumayı sevmeli ve sosyal medya kullanımını kısıtlamalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde Şenyiğit (2016) ile Gökkuş ve Delican (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu; Koçak vd. (2015) ile Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kurulgan ve Çekerol (2008), bireylerin eleştirel düşünce yapısına kavuşmasında okumanın büyük bir önem teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu durumda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma ilişkin tutum arasında bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın nicel boyutunda görüldüğü gibi, “Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı cinsiyet değişkenidir. Araştırmada, bu bağımlı değişkenlere ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri değişkenler sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler cinsiyet değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olan değişkenler arasında olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmenler cinsiyet değişkeninin öğrencilerin ilgi alanlarına, duygu ve düşünme yapısına etki ettiğini, bu durumun da kız ve erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerisi açısından farklılaşmaya neden olduğunu; ayrıca ailelerin erkek ve kız

çocuklarını farklı anlayışla yetiştirdiklerini, bu tutumlarının da kız ve erkek çocuklar arasında eleştirel düşünme eğilimi açısından bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının örtüştüğünü ve öğrencilerin cinsiyetlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada kullanılabilecek bir değişken olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarına paralel şekilde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenen birçok araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akıllı, 2012; Altan, 2020; Çağlayan Öztürk, 2013; Demir, 2006b; Evren, 2012; Facione vd., 1995; Güzel, 2019; Kalkan, 2008; Karabacak, 2011; Kutlu Kalender, 2015; Köksal ve Çöğmen, 2018; Mashami ve Gunawan, 2018; Miftahul Fuad vd., 2017; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Küçükbatman ve Kılıç, 2018; Salsal Araz, 2013; Yıldırım, 2019; Yıldırım Ankaralıgil, 2009; Yıldız, 2011). Bu sonuçların aksine, bazı araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Bayındır, 2015; Demirkaya ve Çakar, 2012; Eğmir ve Ocak, 2017; Görücü, 2014; Kahraman, 2008; Kandemir ve Eğmir, 2020; Kayagil, 2010; Koçoğlu ve Kanadlı, 2019; Oflas, 2009; Özcan, 2017; Salahshoor ve Rafiee, 2016; Yahşi Cevher, 2006). Deniz (2019) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, yenilikçilik alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda; cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini etkileyebilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda görüldüğü gibi, “Öngörüsellik”, “Bilişsel olgunluk” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı OAD değişkenidir. Araştırmanın nitel boyutunda; öğretmenlere öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı araştırma sonucunu destekler nitelikte, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını ve bu durumun nedenlerinin de farklı bakış açısı kazandırma, muhakeme yapma, sorgulama becerisi kazandırma, anlama düzeyini etkileme, zihinsel gelişimi sağlama, çıkarımda bulunmayı sağlama ve düşünmeye teşvik etme olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca nitel boyutta

öğretmenlere öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu “düşük düzeyde” şeklinde görüş bildirmiş ve bu durumun nedenleri olarak öğrencilerin okumayı sevmemeleri, okumaya karşı ilgisiz olmaları, yeterince okumamaları, kelime dağarcıklarının zayıf olması, teknolojik aletlere odaklanmaları, ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı, eğitim sisteminden kaynaklı nedenler, soyut anlamı yorumlayamamaları ve öğretmenlerin tutumu olarak ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşlerinin “orta düzeyde” olduğunu ve bu durumun nedenlerini metin türleri, eğitim sistemi, kitap okumamaları ve okumayı sınav odaklı düşünmeleri olarak ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada başarılı oldukları için okuduğunu anlama düzeylerinin “yüksek “düzeyde” olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlere öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğrenciler kitap okumalı, okudukları üzerine yorum yapmalı, ilgisini çeken kitapları keşfetmeli, sabırlı olmalı, sosyal medya kullanımını kısıtlamalı, okumaya karşı istekli olmalı, hayal gücünü kullanmalı, okuduklarını anlamak için çabalamalı, kütüphaneye üye olmalı; öğretmenler öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli, öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı, okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı, ezber yönteminden kaçınılmalı, sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı ve sorgulama yaptırmalı; veliler öğrencisine örnek olmalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı, soru sormalı, evde tartışma ortamı hazırlamalı ve öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan bir değişken olduğunu ve eleştirel düşünme eğilimi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde; araştırma sonuçlarını destekleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Aloqaili (2012: 39) da çalışmasında eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Basmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini en iyi yordayan değişkenin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar olduğu tespit edilmiştir. Han

(2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Sun (2017) tarafından yapılan araştırmada ise çizgi roman okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini önemli düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Karimi ve Veisi (2016) ile Fahim, Barjesteh ve Vaseghi (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise eleştirel düşünme becerileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda da eleştirel düşünme eğilimi ile okuduğunu anlama değişkeni arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından 9. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kıran (2019) tarafından 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Usta (2019) tarafından 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yetgin (2020) tarafından 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ve öyküleyici metinleri anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Stambaugh (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada ise kullanılan okuduğunu anlama programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu durumda, okuduğunu anlama değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini yordamada kullanılabilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda görüldüğü gibi, “Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerin bir diğer önemli yordayıcısı SYT değişkenidir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri değişkenler sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin süreli yayınları takip etme durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olan değişkenler arasında olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler süreli yayınları takip etmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkileyeceğini, düzenli

aralıklarla okumanın okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacağını, daha fazla kaynağa ulaşmanın öğrencide farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca; öğretmenler bu konuya ilişkin öğrencilerin edebi değeri yüksek eserler okuması, kütüphanelere gitmesi, kitap seçiminde kendi beğenilerini ön plana alarak sürekli bir okuma ortamı içerisinde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının örtüştüğünü ve öğrencilerin süreli yayınları takip etme durumlarının eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada kullanılabilecek bir değişken olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde; Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada da, öğrencilerin gazete ve dergi okuma sıklıkları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; daha fazla gazete ve dergi okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının daha az okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından; evine gazete alınan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının evine gazete alınmayan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Salsal Araz (2013) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin bilimsel dergilere abonelik ve dergiyi takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel dergi aboneliği bulunmayan ve dergiyi takip etmeyen öğrencilere göre bilimsel dergi aboneliği olmadığı halde, dergiyi ara sıra ya da sıklıkla alıp takip eden öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Jeong (2012) tarafından yapılan çalışmada, gazete okumanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın aksine Yahşi Cevher (2006) tarafından 6. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin haftalık okunan gazete sayısı ve aylık okunan kitap sayısı gibi süreli yayınları takip etme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kutlu Kalender (2015) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bir dergiye abone olma ve takip etme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ocak ve Kutlu Kalender (2017) tarafından yapılan çalışmada da 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bilimsel dergi takip etme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar arasındaki bu farklılığın çalışmaya dâhil edilen örneklem grubunun farklı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına genel olarak bakıldığında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde araştırma kapsamında, belirlenen OİT, cinsiyet, OAD ve SYT değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin ise manidar bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri değişkenler sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmı bu değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan değişkenler; öğrenci, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri değişkenlerden öğrenciyle ilgili olan değişkenler; öğrencinin okumaya ayırdığı süre, okuma alışkanlığı, okuduğu kitap sayısı, sosyal medyayı kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, süreli bir yayın takip etmesi, düşünme becerisi, cinsiyeti, sorgulama becerisi, hazırbulunuşluk düzeyi, arkadaş çevresi, merakı, zekâsı, ilgisi ve sorumluluk bilinci olarak ifade edilmiştir. Aile ile ilgili olan değişkenler; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumu, tutum ve davranışları, ailenin ortamı, model olması, çocuk yetiştirme tarzı, çocuğu yönlendirmesi ve okumaya ilişkin tutumu şeklinde belirtilmiştir. Çevreyle ilgili olan değişkenler; yaşanan ortam, İnternet bağlantısı olması, teknoloji ve iletişim araçlarına sahip olması, evde okumaya uygun ortamın olması ve çevre baskısı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ile ilgili olan değişken öğretmenlerin tutum ve davranışları; eğitim sistemi ile ilgili olan değişkenler ise müfredat ve sınavların varlığı olarak ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmenler günlük okumaya ayrılan süre ile okuduğu kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin de artacağı yönünde görüş bildirmiştir. Yine öğretmenler, sosyal medya araçlarını kullanım süresi ile televizyon izleme süresi arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin azalacağı yönünde görüş bildirmiştir. Evde İnternet bağlantısının olması, tablet ve bilgisayarın bulunması ile kendilerine ait cep telefonlarının olması değişkenleri dikkate alındığında ise öğretmenler bu araçların hangi amaçla ve nasıl kullandığına göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisine değinmişlerdir. Öğretmenler evde okumaya uygun ortam olması değişkenini de eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olacağı düşünülen değişkenler arasında belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel

düşünme eğilimlerinin de artacağını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, araştırmanın nicel boyutunda ele alınan ve eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin öğretmen görüşleriyle de desteklendiği görülmektedir. Ancak araştırmanın nicel boyutunda, bu değişkenlerin ilgili örneklem grubu için yordayıcı değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırmayla benzer nitelikte Çağlayan Öztürk (2013) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu, kendine ait çalışma odasının olup olmaması, bilgisayara sahip olma durumu ve İnternette yararlanma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bazı araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu değişkeni göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Akıllı, 2012; Ocak ve Kutlu Kalender, 2016). Ayrıca Yahşi Cevher (2006) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerini göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Görücü (2014) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne eğitim durumu ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterirken, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Basmaz (2017) de araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi, evde sahip olunan olanakları (evde bilgisayar ya da tablet, İnternet erişimi, çalışma masası, çalışma odası ve kitaplık olup olmaması) ve okumaya ayrılan günlük süre değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri üzerinde doğrudan etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğmir ve Ocak (2017) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman, İnterneti kullanma amaçları, bir ayda okuduğu kitap sayısı değişkenlerine göre

anlamli düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmanın aksine, Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleriyle eleştirel düşünme düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ku vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ise ergen bireylerin sosyal medyada yayımlanan bazı haberlere yönelik eleştirel düşünme düzeyleri araştırılmış ve gerçeklerle iddiaları ayırt etme, haberin içeriğini ve amacını anlama boyutlarında 15-18 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin 12-14 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinden anlamli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Altan, 2020; Kandemir ve Eğmir, 2020; Kutlu Kalender, 2015; Küçükbatman ve Kılıç, 2018). Ayrıca Saysal Araz (2013) tarafından yapılan araştırmada da, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne-baba eğitim durumu, evde bilgisayarı ve İnternet bağlantısı olup olmama değişkenlerine göre anlamli farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yılda okuduğu kitap sayısı, evinde bilgisayar ve İnternet bulunma değişkenleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kıran (2019) ise araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça yükseldiğini ve bu değişimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamli düzeyde bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Görüldüğu gibi, mevcut araştırmanın değişkenleri ile ilgili farklı sonuçları içeren araştırmalarla karşılaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılığın; araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yaş, ekonomik düzey, sosyal ve kültürel çevre gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünölmektedir. Bu durum, araştırmada kullanılan değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada araştırılabilecek değişkenler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programının etkililiği sorulduğunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde "olumlu" etkisi olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini de programda yer alan kazanımların eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması, dört dil becerisini geliştirmeye

yönelik olması, okumaya yönlendirmesi, eleştirel düşünmeye teşvik etmesi, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya uygun olması, farklı bakış açılarını geliştirmesi ve farkındalık oluşturması olarak ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen ise Türkçe dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde “olumsuz” etkisi olduğunu ve bu durumun nedeninin eleştirel düşünme eğilimini artırmaya yönelik etkinlik sayısının yeterli olmaması olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan memnun olduğu ve öğretmenlerin bazılarının eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin sayısını yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu durumda, eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin sayının artırılmasının gerektiği söylenebilir. Şentürk (2009) ile Kazu ve Şentürk (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında ve bu becerinin geliştirilmesinde hazırlanan ilköğretim programlarının ve ders kitaplarının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırma kapsamında, öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük düzeyde” olduğunu belirtmiş ve bu durumun nedenlerini yeteri kadar okumamaları, teknoloji bağımlısı olmaları, sorgulama becerilerinin olmaması, merak duygularının olmaması, ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri, eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması, araştırma yapmamaları, öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması ve teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini yeni yeni kazanmaya başladıkları gerekçesiyle eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin “orta düzeyde” olduğunu; bir öğretmen ise okuma kültürü kazanmış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “yüksek düzeyde” olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte birçok araştırmada da ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Bataineh ve Alazzi, 2009; Ersoy ve Başer, 2012; Görücü, 2014; İbrahimoğlu, 2010; Kahraman, 2008; Kayagil, 2010). Bunun yanı sıra, alanyazında yer alan bazı araştırmalarda ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde (Bayındır, 2015; Çağlayan Öztürk, 2013; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Kutlu Kalender, 2015; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017), bazı araştırmalarda ise yüksek düzeyde

(Demir, 2006a; Kalkan, 2008; Karabacak, 2011; Köksal ve Çöğmen, 2018; Yıldız, 2011) olduğuna ilişkin sonuçlara da rastlanmıştır.

Bununla bağlantılı olarak; öğretmenlere Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin sergiledikleri davranışlar sorulduğunda ise öğretmenler “Öngörüsellik” alt boyutunda öngörüsellik düzeyleri arttıkça öğrencilerin tahminde bulunma, sorumluluk alma, olacaklara karşı önlem alma, özgüveninde artma, planlı hareket etme, çıkarımda bulunma; öngörüsellik düzeyleri azaldıkça beklenen başarıyı gösterememe, tedirgin olma, sorumluluk almama, tahminde bulunamama ve özgüveninde azalma davranışlarını sergilediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler “Bilişsel olgunluk” alt boyutunda bilişsel olgunluk düzeyleri arttıkça öğrencilerin başarılı olma, farkındalık düzeyinde artma, iletişim becerisi gelişme, özgüveninde artma, mantığını kullanma ve farklı açılardan bakabilme; bilişsel olgunluk düzeyleri azaldıkça davranış bozukluğu sergileme, derse karşı ilgisiz olma, başarısız olma, özgüveninde azalma ve okuduğunu anlamama davranışlarını sergilediklerini ifade etmiştir. Son olarak, öğretmenler “Yenilikçilik” alt boyutunda öğrencilerin yenilikçilik düzeyleri arttıkça yeni fikirlere açık olma, araştırma yapma, özgüveninde artma, heyecanlı olma, merak etme, sosyal olma, sorgulama, akıl yürütme ve çıkarımda bulunma; yenilikçilik düzeyleri azaldıkça çevreye karşı duyarsızlaşma, öğrenmeye karşı isteksiz olma, sorgulamama, zihinsel becerilerde yetersiz kalma, uyum sağlayamama, sorumsuzca davranma ve içine kapanma davranışlarını sergilediklerini ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde; benzer şekilde Sönmez (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen ve araştırmacı gözlemlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin göstergesi olarak kabul edilen davranışlar; “Derse aktif şekilde katılabilme”, “Başkalarıyla işbirliği yapabilme”, “Fikir ve görüşlerini etkili şekilde ifade edebilme”, “Başkalarının düşüncelerine saygı gösterebilme”, “Empatik düşünebilme”, “Düşüncelerine kanıt gösterebilme”, “Öğrendiklerini ön bilgileriyle eşleştirebilme”, “Eleştirilere karşı açık olabilme”, “Düşüncelerini ortaya koyan arkadaşının yeterliliğini takdir edebilme”, “İlgisiz, doğru olmayan ve önyargılı bilgileri belirleyebilme”, “Bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğini kontrol edebilme”, “Başkalarının düşüncelerini değerlendirip tekrar yorumlayabilme”, “Sorgulama becerisine sahip olma”, “Neden sonuç ilişkisi ortaya koyabilme” ve “Yansıtma becerisi gösterebilme” şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda; öğretmen, veli ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğretmenler tarafından yapılması gerekenleri uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı, öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı, okumaya ayrılan süreyi artırmalı, öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli, öğrencileri dinlemeli, sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı, öğrencilere örnek olmalı, öğrencileri derste aktif hale getirmeli, öğrencileri okumaya yönlendirmeli, derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmalı, öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı ve öğrencilere söz hakkı vermeli; veliler tarafından yapılması gerekenleri öğrencisinin görüşlerine değer vermeli, öğrencisine örnek olmalı, öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı, öğrencisine güven aşılmalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, okumaya ayrılan süreyi artırmalı, öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı, öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı, öğrencisini takip etmeli ve öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli; öğrenciler tarafından yapılması gerekenleri yeterince okumalı, sorgulamalı, araştırma yapmalı, soru sormalı, yeni fikirlere açık olmalı, sosyal medyadan uzak durmalı, kütüphaneye gitmeli ve çıkarımda bulunmalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur.

Alan yazın incelendiğinde; yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim yapılmasının (Aizikovitsh-Udi ve Cheng, 2015; Burkhart, 2006; Eğmir ve Ocak, 2017; Lumpkin, 1992; McGuire 2010; Miri, David ve Uri, 2007; Sönmez, 2016; Yang ve Chung, 2009; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Walker ve Finney, 1999); aktif öğrenme (Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Dam ve Volman, 2004; Koç, 2011), probleme dayalı öğrenme (Cantürk Günhan ve Başer, 2009; Dam ve Volman, 2004; Erdem ve Genç, 2015; Lapuz ve Fulgencio, 2020; Wechsler vd., 2018), işbirlikli öğrenme (Dam ve Volman, 2004; Devi, Musthafa ve Gustine, 2015; Fung ve Howe, 2012; Gelici, 2011), otantik öğrenme (Doğan Dolapçioğlu, 2015) gibi yöntemlerin kullanılmasının, dönüşümsel öğrenme (Koç Akran ve Epçaçan, 2018), Waldmann (Balta, 2011), allosterik öğrenme (Babaoğlu, 2018) gibi modellerden yararlanılmasının, disiplinlerarası yaklaşımla öğretim yapılmasının (Budak Coşkun, 2009; Elliott, 1999), derste güncel olaylardan yararlanılmasının (Dam ve Volman, 2004; Gürdoğan Bayır, 2010), oyun temelli öğrenme etkinliklerinin (Çetinbaş Gazeteci, 2014), yansıtıcı düşünme etkinliklerinin (Erdoğan ve Şengül, 2018) kullanılmasının, bilgisayar oyunu geliştirme (Doğan, 2015), kapsamlı okuma programı (Husna, 2019) ve çevrimiçi tartışma

uygulamalarına (Cheong ve Cheung, 2008) yer verilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Şentürk (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için öğretmenlerin; okullarda teknolojik alt yapı oluşturulmalı, gerekli olan materyaller temin edilmeli, ya sınıf mevcutları azaltılmalı ya da kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılmalı, okul yönetimi tarafından çeşitli faaliyetler (teknik gezi, sportif etkinlikler, vs.) düzenlenmeli şeklinde görüşleri tespit edilmiştir. Adams (2013) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin soracağı üst düzey düşünmeye yönelik soruların, eleştirel düşünmeyi geliştiren strateji yöntem ve teknikleri kullanmanın, öğrenciyi yansıtıcı düşünmeye ve tartışmaya yöneltecek etkinlikler yapmanın, işbirlikli çalışmayı destekleyen sınıf ortamları oluşturmanın olumlu katkısı olduğu belirtilmiştir. Yodkhumlue (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin derste kullanacağı üst düzey soruların öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin derste uyguladıkları bazı etkinliklerle (soru sorma, öğrenci görüşlerini ortaya çıkarma, sorgulama ve araştırma, örnek olay analizi, beyin fırtınası tartışma, araştırma ödevleri, yapılandırılmamış problemler, değerlendirme ve düşünme ödevleri) öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için sundukları öneriler arasında; öğretmenlere yönelik olarak öğrencilere rol model olma, öğrencilerin görüşlerine değer verme, kendini yenileme ve geliştirme, düşünmeye ve sorgulamaya yönelik etkinlikler hazırlama, yeniliklere açık olma, öğrencilerin safsataya düşmesini engelleme ve demokratik öğrenme ortamları oluşturma gibi önerilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere yönelik sundukları öneriler; tek cevapla yetinmemeli, sürekli araştırmalı ve sorgulamalı, okumaya, öğrenmeye, bilgi edinmeye ve öğrendiklerini kullanmaya istekli olmalı, meraklı olmalı, farklı görüşlere saygılı olmalı ve çevresine karşı duyarlı olmalı şeklinde ifade edilmiştir. Ailelere yönelik getirilen öneriler; çocuklarına saygı duymalı, çocuklarına olumlu rol model olmalı, önemli kararlar alırken çocuklarının da fikrini almalı, demokratik bir aile tutumuna sahip olmalı, eleştirilere açık olmalı, öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı ve çocuğunun olumlu davranışlarını desteklemeli şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Özseveç ve Altun (2015) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini destekleyen unsurların neler olduğu araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin

eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini destekleyen unsurlar; öğretmenlerin öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi, öğrenmeyi alternatif ortamlarda gerçekleştirilmesi, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin ne düzeyde olduğu belirlemesi, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmeyi öğrenme süreciyle bütünleştirilerek kullanması, dönüt-düzeltilme yapması, sınıf içi oturma düzeninde esneklik sağlaması, öğrenciye söz hakkı vererek kendini ifade etme imkânı sunması, dersin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçmesi, farklı görüşlere saygı duyması, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşimi artıracak tedbirler alması, sınıf içinde özgür ve demokratik bir ortam oluşturması, öğrenciyi cesaretlendirmesi, zihinsel olgunluk gerektiren etkinlikler planlaması, öğrencileri farklı kaynakları okumaya ve sosyal etkinliklere katılmaya teşvik etmesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen nitel sonuçların mevcut araştırmanın nitel sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- 1.** Okumaya ilişkin tutum değişkeninin, eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutları için en önemli yordayıcı değişken olması sebebiyle; öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirebilmek için evde ve okulda okuma saatleri düzenlenmeli, ders kitaplarında farklı metin türlerine yer verilmeli ve bu türler öğrencilere tanıtılmalı, kitap fuarları ve kütüphane ziyaretleri yapılmalı, okullarda okuma atölyeleri oluşturulmalı, öğrencilerin okumaktan keyif alacağı afiş ve panolar oluşturulmalı, öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı yapılmalıdır.
- 2.** Okuduğunu anlama düzeyi değişkeni, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutları için yordayıcı bir değişken olduğundan dolayı; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirebilmek için öğrencilerin seviyelerine uygun yayınlar önerilmeli, daha fazla okuma yapmaları için teşvik edilmeli, öğretmenler tarafından öğrenciler öğretmenler ve veliler sürece dâhil edilerek okuma projeleri uygulamaya konmalıdır. Okunan eserlerle ilgili okuma günlükleri gibi anladığını yazmaya ve başkalarıyla paylaşmaya teşvik eden uygulamalar yapılmalıdır. Sınıf içinde

okunanlar üzerine tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ders planlamaları yapılmalıdır.

3. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile Öngörüsellik ve Yenilikçilik alt boyutları için yordayıcı bir değişken olduğundan dolayı; cinsiyete göre bu değişkenlerin nasıl farklılaştığını belirleyen farklı araştırmalar yapılmalıdır. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklere erkek öğrencilerin daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
4. SYT değişkeni de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirebilmek için öğrencilerin yaşına ve ilgi alanına uygun süreli yayınlar öğrencilere okul panolarında afişlerle tanıtılmalı, bu yayınların örnekleri okul kütüphanelerinde ve okuma atölyelerinde öğrenciye sunulurken öğrenciler süreli yayınları takip etmesi için teşvik edilmelidir. Zorunlu eğitim kapsamında yer alan tüm öğrencilere, devlet tarafından MEB'in onayladığı bir aylık dergi aboneliği başlatılmalıdır.
5. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu için öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük düzeydedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için derste bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmelidir. Derslerde öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve eleştirel bakış açısıyla sorgulamaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek eleştirel düşünebilen öğretmenler yetiştirmekle mümkündür. Bu çerçevede, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde bu beceriyi kazanmaları ve kazandıkları bu beceriyi öğrencilerine nasıl aktaracağı yönünde eğitim almaları gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri ders programlarına eğitim sürecinde eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler ve etkinlikler konulması önerilir. Bununla

birlikte; bütün derslerde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tartışma, kendini ifade etme ve ifade edilen düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme vb. becerileri kazanmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

7. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu için öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri düşük düzeydedir. Öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için okumayı hayatlarının bir parçası haline getirmek gerekir. Evde ve okulda okuma saatleri düzenlenerek öğretmen ve ailelerin öğrencilere model olmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmeli, öğrencilerin kitaba ulaşımını kolaylaştırmak için halk ve okul kütüphaneleri zenginleştirilmelidir.
8. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu için öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu belirtilmiştir. Bu düzeyi geliştirmek için öğrencilere okumayı sevdirecek etkinlik ve uygulamalar yapılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerde okuma kültürü oluşturmak, onlarda okumaya karşı olumlu bir tutum oluşturmak ve okuma alışkanlığı kazandırmayı sağlayacak etkinlik, proje ve ödüllü yarışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.
9. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmek için sınıfta okuduğunu anlamayı geliştirecek etkinliklere de yer verilmelidir.
10. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmek için sınıfta okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.
11. Bu çalışma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etki eden faktörlerin belirlenmesine ilişkin ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Konunun

farklı yöntemlerle de incelenmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını alana katkı sağlayacaktır.

12. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltecek etkinliklere TDÖP’de daha fazla yer verilmeli ve bu anlamda öğretmenlere kaynak niteliğinde zengin bir içerik sunulmalıdır.
13. Okulda öğrenme ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.
14. Öğretmenler kendilerini geliştirmeli, okumaya ilişkin olumlu tutum ve eleştirel düşünme eğilimi konusunda öğrenciye rehberlik etmelidir. Bu doğrultuda; uzmanlar tarafından konuyla ilgili seminerler, hizmet içi eğitimler vb. düzenlenerek öğretmenlere ve öğrencilere bilgi verilmesi sağlanmalıdır.
15. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda; öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Farklı çalışma gruplarıyla farklı araştırmalar yapılarak bu davranışların neler olduğu daha detaylı incelenmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştiren davranışlar tespit edilerek bu davranışları sergilemelerine teşvik edecek etkinlikler planlanmalıdır.
16. Yapılan bu araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda eğitimin diğer paydaşlarının da (öğrenci, veli, öğretmen adayı) görüşlerinin incelenmesi önerilir.
17. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırıldığı bu araştırmada, belirlenen değişkenler farklı örneklem gruplarıyla incelenerek sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açar, S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adams, J. W. (2013). *A case study: using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom*. Unpublished PhD Thesis, Drexel University, Philadelphia.
- Adıgüzel, O. C. ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Aizikovitsh-Udi, E. ve Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6, 455-462.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbay, F. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme becerileri kazanımlarına ait etkinliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akıncıoğlu, (2003). *Eleştirel düşünme becerisi ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversite Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- 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.
- Altan, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, M. (2007). Türkçe dersinin amaçları, ilkeleri ve Türkçe programı. F. Bölükbaşı (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 24-30). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 143-154.
- Aşkar, A. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ataseven, B. (2012). Nitel bilimsel araştırmalarda veri kalitesinin önemi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(2) , 543-564.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri (Düzce ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Babaoğlu, H. M. (2018). *5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamları değişkenleri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 67-79). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311.
- Bataineh, O. ve Alazzi, K. F. (2009). Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38(2), 56-72.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayındır, G. (2015). *Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Boyras, C. (2018). İlköğretim anabilim dalı doktora tezlerinde kullanılan başarı testlerinin incelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bozpolat, E., Usta, H. G., Uğurlu, C.T., ve Şimşek, A. S. (2016). Öğretim elemanların kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğrenci algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 129-145.
- Budak Coşkun, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking critically about critical thinking: developing thinking skills among high school students*. Unpublished PhD Thesis, Claremont Grade University, California.
- Büyükkantarıcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (23. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 276-292.
- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(7), 451-482.
- Cheong, C. M ve 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.
- Ciabocchi, E. (2006). *Impact of a new, interdisciplinary freshman course on teaching and learning at a small liberal arts college in new york*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Columbia University, Columbia.
- Coşkun, B. S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi
- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çavuşmirza, E. (2018). *Model ile fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinbaş Gazeteci, D. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dam, G. T. ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, M. K. (2006b). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2011). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarılama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirlikli öğrenme ve tam öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(82), 3-10.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirkaya, H. ve Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.
- Deniz, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 63, 19-21.
- Devi, A. P., Musthafa, B. ve Gustine, G. G. (2015). Using cooperative learning in teaching critical thinking in reading. *Journal of English Education*, 4(1), 1-14.
- Diestler, S. (2005). *Becoming a critical thinker: a user friendly manual*. New Jersey: Pearson Education.
- Dinçer Göbel, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Diriöz, U. (2006). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, U. (2015). *Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2012). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, B. M. (1999). *The influence of an interdisciplinary course on critical thinking skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Texas, Texas.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 219-237). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 32-44.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2018). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim* içinde (s. 395-414). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 106-115.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Facione, P.A., Giancarlo, C.A., Facione, N.C. ve Ganien, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fahim, M., Barjesteh, H. ve Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd edition). Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Fung, D. ve Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: a new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101-111.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gökçek, T. (2019). Karma araştırma yöntemleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 387-435). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 39-49.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Güncü, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin sosyo-demografik kişilik özellikleri ile birlikte araştırılması: bir vakıf üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güner, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güngör, A. ve Ün Açıköz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-89.
- Güven, S. (2001). *Toplum biliminde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Güzel, M. (2019). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Hançer, A. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 55-72.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Husna, N. (2019). Developing students' critical thinking through an Integrated extensive reading program. *Teflin Journal*, 30(2), 212-230.
- Işık, B. (2019). *Eleştirel düşünme eğilimi: çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- İbrahimoğlu, Z. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Jeong, M. (2012). *Developing critical literacy through English newspaper articles for high-intermediate efl students in Korea*. A Master's Paper, University of Wisconsin, River Falls.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-130.
- Kahraman, (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. (2014). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 241-278). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kandemir, S. N. ve Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 207-221.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karimi, L. ve Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kayagil, S. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısını yordaması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaynak, S. (2000). *Ortaöğretimdeki branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A. Ş.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 244-266.
- Kemankaşlı, N. ve Gür, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerileri ile psikolojik ve bilişsel özelliklerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 78-88.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Kızıltaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Koç Akran, S. ve Epçaçan, E. (2018). Dönüşümsel öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bilişötesi farkındalıklarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 538-571.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 28-37.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 211-227.

- Koçoğlu, A. ve Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köken, N. (2004). Düşünme ve eğitim. M. Gürel (Ed.), *Eğitime ilişkin çeşitlemeler içinde* (s. 109-129). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Köse, İ. A. (2015). Ölçmede güvenilirlik. R. Nühket Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 91-116). Ankara: Elhan Kitabevi.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y. ve Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? the roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kutlu Kalender, M. D. (2015). *6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutum ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-57.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükbatman, L. ve Kılıç, D. (2018). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2465-2484.
- Lapuz, A. M. ve Fulgencio, M. N. (2020). Improving the critical thinking skills of secondary school students using problem-based learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 4(1), 1-7.

- Lumpkin, C. (1992). Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability. *Journal of Research in Education*, 2(1), 8-12.
- Mashami, R. A. ve Gunawan, G. (2018). The influence of sub-microscopic media animation on students' critical thinking skills based on gender. *Journal of Physics: Conference Series* 1108, Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC), 21 July 2018, Surabaya, Indonesia. 12.02.2021 tarihinde <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1108/1/012106/pdf> adresinden alındı.
- McGuire, L. A. (2010). *Improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis* Unpublishd PhD Thesis. Capella University, Minneapolis.
- Miftahul Fuad, N., Zubaidah, S., Mahanal, S. ve Suarsini, E. (2017). Improving junior high schools' critical thinking skills based on test three different models of learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön rapor*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Türkçe öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete 14/06/1973 tarih ve 14574 sayılı. 13.07.2018 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- Miri, B., David, B. ve Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: a case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353-369.
- Morgil, F. İ. ve Yılmaz, A. (2001). Kimya eğitiminde farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 111-116.

- Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısı, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve İnternet kullanımına yönelik tutuma etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özder, H. (2000). Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 114-121.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, C. (2019). *7. Sınıf "rasyonel sayılar" konusunun 5E modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özseveç, T. ve Altun, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95.
- Öztürk, E., Önder, A. N. ve Güven Yıldırım, E. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(2), 89-107.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanım kılavuzu*. SPSS ile adım adım veri analizi. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paul, R. ve Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. Dillon Beach CA: The Foundation for Critical Thinking.

- Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Salahshoor, N. ve Rafiee, M. (2016). The relationship between critical thinking and gender: a case of Iranian efl learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 117-123.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi “maddenin değişimi” ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme modeli, yararları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 12(66), 28-33.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob's ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural title I schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sun, L. (2017). Critical encounters in a middle school english language arts classroom: using graphic novels to teach critical hinking & reading for peace education. *Multicultural Education*, 25(1), 22-28.
- Şahin Kölemen, C. (2017). *Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uşak Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt. Brace and World.
- Tanner, D. ve Tanner, L. N. (1980). *Curriculum devolopment: theory into practice*. New York: Mac Millan.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve Piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncel, İ. (2014). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s. 19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tümekaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Walker, P. ve Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Eachink in Higher Education*, 4(4), 531-547.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C. ve Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: independent or overlapping components?. *Thinking Skills And Creativity*, 27, 114-122.
- Yağmur, E. (2010). *7.Sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Yang, S. C. ve Chung, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 167-179.
- Yeşilbağ, Z. A. (2019). *Okuduğunu anlama başarısızlığı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım Ankaralığıl, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldırım, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin argüman kurma becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yodkhmlue, B. (2012). A case study of teacher's questioning and students' critical thinking in college eel reading classroom. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 199-206.

Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yüksel, Y. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji öğretiminin başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER

EK 1. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Kullanım İzni

Ölçek izni



ebru bozpolat <ebozpolat@gmail.com>

15.02.2018 Per 15:36

Kime: Siz



Ebru-Eleştirel Düşünme Eğili...

327 KB

----- Yönlendirilmiş ileti -----

Gönderen: **Ebru Demircioğlu** <8706ebru@gmail.com>

Tarih: 15 Şubat 2018 15:15

Konu: Re: Ölçek izni

Alıcı: ebru bozpolat <ebozpolat@gmail.com>

Sayın hocam,

Öçek Ek'te yer almaktadır. Kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim

EK 2. “Okuma Tutum Ölçeği” Kullanım İzni

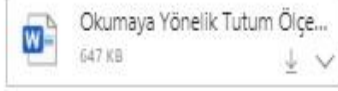
Re: Okuma Tutum Ölçeği İzin İsteği



ebru bozpolat <ebozpolat@gmail.com>

19.02.2018 Pzt 09:29

Kime: Siz



----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "ORHAN ÇAKIROĞLU" <cakirogluorhan@gmail.com>

Tarih: 19 Şub 2018 5:57 AM

Konu: Fwd: Re: Okuma Tutum Ölçeği İzin İsteği

Alıcı: <ebozpolat@gmail.com>

Cc:

Merhabalar,

Ektedir, başarılar...

--

Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
61335 Akçaabat-Trabzon
TÜRKİYE
Tel: [+90-530-776 3878](tel:+90-530-776-3878)
Faks: [+90-462-248 73 44](tel:+90-462-248-73-44)
www.orhancakiroglu.net

Assoc.Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Chair of the Department of Special Education

Karadeniz Technical University
Fatih Faculty of Education
Department of Special Education
61335 Akçaabat-Trabzon
TURKEY
Phone: [+90-530-776 3878](tel:+90-530-776-3878)
Fax: [+90-462-248 73 44](tel:+90-462-248-73-44)
www.orhancakiroglu.net

EK 3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Sayı: 43501582-774.01.01-E. 10865738
Konu : 24-28 Ağustos Mesleki Çalışma Programı

18.08.2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi a) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.
ç) Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 03/07/2020 tarihli ve 84037561-10.06.01-E. 8948074 sayılı Genelgesi.

İlgi (a, b ve c) yönetmelikler; ilgi (ç) genelge gereği 24-28 Ağustos 2020 tarihleri arasında görev yaptıkları eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek olan Mesleki Çalışma Programı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce hazırlanmıştır.

il/ilçe milli eğitim müdürlüklerimizin 24-28 Ağustos 2020 tarihleri arasındaki Mesleki Çalışmalarını; Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının Covid -19 koruma tedbirleri kapsamında tüm Önlemleri alarak, ekteki program çerçevesinde mahalli İhtiyaçlar doğrultusunda yapmaları ve öğretmenlerin 31 Ağustos-18 Eylül 2020 tarihleri arasında okullarda yapacakları eğitime ilişkin Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Genci Müdürlüğü iş planları doğrultusunda yürütmeleri hususunda gereğini bilgilerinize arz./rica ederim.

Doç. Dr. Adnan BOYACI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Mesleki Çalışma Programı (1
0 sayfa)

DAĞITIM :

Gereği: Bilgi: B Planı A Planı
Millî Müdafî Cad. No:6 Kat: Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ :http :floygm.meb .gov.tr/ e-posta:
ocsm@mmgk.meb.gov.tr / floygm@meb.gov.tr

Faks: (0 3 12) 425 30 94

EK 4. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve okumaya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Sizden beklenen her bir maddeyi dikkatle okuyarak seçenekler arasından size en uygun seçeneği işaretlemeniz ya da verilen boşluğa en uygun bilgiyi yazmanızdır. Vermiş olduğunuz yanıtlar sadece bu araştırma için kullanılacak ve tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Ölçekleri içtenlikle yanıtlamanız, çalışmanın amacına ulaşması açısından önemlidir. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** Ankete zaman ayırıp katkı sağlamış olduğunuz için teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Takma Ad:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Annelerinizin eğitim durumu : () Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Yüksekokul () Lisansüstü

Babanızın eğitim durumu : () Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Yüksekokul () Lisansüstü

Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi (Bir ayda evinize giren para miktarı):TL

Günde okumaya ayırdığınız süre : saat dakika

(Ornek: 1 saat 20 dk ya da 0 saat 45 dk gibi)

Bir yılda okuduğunuz kitap sayısı :

Sosyal medya araçlarını günlük kullanım süreniz: saat dakika

Günlük televizyon izleme süreniz : saat dakika

Evinizde okumaya uygun bir ortamınız var mı? () Var () Yok

Evinizde bilgisayar (tablet vb.) var mı? () Var () Yok

Evinizde internet var mı? () Var () Yok

Kendinize ait cep telefonunuz var mı? () Var () Yok

Takip ettiğiniz süreli yayın (gazete, dergi vb.) var mı? () Var () Yok

EK 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Formu

2. BÖLÜM: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ





Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ifadelerin karşısında yer alan satırda size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

















































































	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum (%00)	Katılmıyorum (%25)	Kararsızım (%50)	Katılıyorum (%75)	Kesinlikle Katılıyorum (%100)
1.	Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	1	2	3	4	5
2.	Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
3.	Pek çok konuya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
4.	Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
5.	Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim.	1	2	3	4	5
6.	Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.	1	2	3	4	5
7.	Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
8.	İyi bir problem çözücüsüyümdür.	1	2	3	4	5
9.	Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
10.	İyi bilgilendirilmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
11.	Şu anki bilgimle çelişen yeni bilgiler sunulduğunda fikrimi değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
12.	Problem çözmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
13.	Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5
14.	Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
15.	Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
16.	Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim.	1	2	3	4	5
17.	Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
18.	Bir sorunu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım.	1	2	3	4	5
19.	Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.	1	2	3	4	5
20.	Önyargılarımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
21.	Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım.	1	2	3	4	5
22.	Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
23.	Bir problemin doğru cevaplarını bulmak için kendi bildiğimden vazgeçebilirim.	1	2	3	4	5
24.	Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25.	Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.	1	2	3	4	5
26.	Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5

EK 6. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Formu

3. BÖLÜM: OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda okumaya yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen bir kitap okurken nasıl hissettiğinizi gösteren resmi yuvarlak içine alınız. **Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.**

	Çok mutlu hissederim.
	Mutlu hissederim.
	Mutsuz hissederim.
	Çok mutsuz hissederim.

1. Yağmurlu bir Cumartesi gününde kitap okurken nasıl hissedersin?    	11. Öğretmenin okuduğunla ilgili sorular sorduğunda nasıl hissedersin?    
2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okurken nasıl hissedersin?    	12. Ders kitaplarındaki sayfaları okurken nasıl hissedersin?    
3. Evde zevk için kitap okurken nasıl hissedersin?    	13. Okulda okurken nasıl hissedersin?    
4. Bir hediye olarak kitap alırken nasıl hissedersin?    	14. Okul kitaplarını okurken nasıl hissedersin?    
5. Boş zamanımı kitap okumakla geçirirken nasıl hissedersin?    	15. Bir kitaptan bir şeyler öğrenirken nasıl hissedersin?    
6. Yeni bir kitaba başlarken nasıl hissedersin?    	16. Sınıfta sıra okumaya geldiğinde nasıl hissedersin?    
7. Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?    	17. Sınıfta okuduğun hikâyeler konusunda nasıl hissedersin?    
8. Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?    	18. Sınıfta yüksek sesle okurken nasıl hissedersin?    
9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?    	19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?    
10. Farklı kitap türleri okurken nasıl hissedersin?    	20. Okumadan sınav olurken nasıl hissedersin?    

EK 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Türkçe Dersine Yönelik Başarı Testi

Değerli Öğrenciler,

Bu test, sizlerin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ölçmek için hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Hatice GÜÇCÜK KURGA

“Kapalı çarşıda altının nabzını tutabilene aşk olsun.”

1) Ali'nin televizyonda alt yazı olarak okuduğu bu cümleyi nasıl yorumlaması beklenir?

- A) Altın alışverişi için uygun bir zaman olduğu
- B) Altın fiyatlarının yükseldiği
- C) Altın fiyatlarının sürekli değiştiği
- D) Altın fiyatlarının düşüş gösterdiği

O sabah ana mektebinin bahçesinde fevkalade bir telaş ve canlılık vardı. Talebe bayramı günüydü. İlk ve orta mektepler kfile kfile marşlar söyleyerek sokaklardan geçiyor, şehrin uzak mesirelerine dağılıyorlardı. En ihtiyar talebesi altı yaşında olan bu ana mektebinin o kadar uzaklara götürülmesine imkân yoktu. Onlar, bayramlarını –kendi minimini ve paytak adımlarıyla- yirmi dakika çeken bir dere kenarında yapacaklardı.

Reşat Nuri Güntekin

2) Öğretmen yukarıdaki metni öğrencilerinden özetlemelerini istemiştir. Öğrencilerin yazdığı aşağıdaki ifadelerden hangisi yukarıdaki metni özetler niteliktedir?

- A) İlkokul öğrencileri bir göl kıyısına geziye götürülecekti. Ancak küçük olmaları sebebiyle uzak bir yere gitmeleri mümkün değildi. O yüzden yakın bir yerde düzenlenen şenliğe katılmışlardı.
- B) Okul bahçesinde bir hareketlilik vardır. Talebe bayramını kutlamak için öğrenciler mesire alanına götürülecekti. Ana mektebin minik öğrencileri topluca marşlar söyleyerek yakındaki bir dere kenarında götürülecekti.
- C) Orta mektebin öğrencileri gezi alanına götürülecekti. Ama bu öğrenciler çok küçüktü. En küçüğü henüz altı yaşındaydı ve uzak bir yere götürülmelerine imkân yoktu.
- D) Çocuk bayramı gününde öğrenciler mesire alanına götürülecekti. Öğrenciler sıralanıp hep bir ağızdan şarkılar söyleyerek güle oynaya bir göl kenarına getirildiler. Burada bayram yapacaklardı.

SÖZLÜKÇE	
Adi isim, nam, söbet, ün, san.	Ağır: Yavaş, tembel, idraksız,
Adi belgi: Herkesin tanıdığı, unlu, önemli, çok kalabalık, çok, küçüklüğü.	
Ad kazanmak: Ad ve şöhrat kazanmak, ün almak, tamamlamak.	Ağır gün: Sayılı, az bulunan, önemli gün; doğun ve bayram, her güne benzemeyen bir gün.
Adak: Nispetli, yemini, yavuklu.	Ağır hazine: Çok para, altın.
Adere: İnsanoglunun babası, ilk insan. Kur'an-ı Kerim'de, Adem'in ismi olarak yazıldığı bildirilir.	Ağır sancak: Büyük sancak, şerefli sancak, alay sancığı.

Yukarıda resmi yer alan sözlükçe bir eserde yer alan bazı sözcüklerin anlamlarını açıklayan küçük sözlüktür.

3) Yukarıda bir kitaptan alınan sözlük bölümü (sözlükçe) yer almaktadır. Bu sözlüğe bakılarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabılır?

- A) Kitaptaki sözcüklerin tüm anlamlarına
- B) Dilimizdeki bütün sözcüklerin anlamlarına
- C) Sözcüğün hangi sayfada geçtiğine
- D) Sözcüğün metindeki anlamına

- Şifreniz en az 6 en fazla 8 karakterden oluşabilir.
- Şifreniz en az 1 rakam, 1 büyük harf içermelidir.
- Şifrenizde ardışık rakam ve art arda gelen harfler bulunmamalıdır.
- Şifrenizde ç,i,ş,ğ,ü karakterleri yer almamalıdır.

4) Yukarıda yer alan şifre belirleme talimatlarına göre aşağıdaki şifrelerden hangisi geçerlidir?

- A) HL1905
- B) Ab42385
- C) K12TR
- D) ytk0akk

- I. Onun şiirlerini okurken; bir insanın düşlerine nasıl kota koyulduğunu, insan yaşamının imkânsızlıklar yüzünden kupkuru bir gerçeğe nasıl dönüştüğünü daha iyi anlıyorsunuz.
- II. Çocukken gittiğimiz mahalle sinemasındaki filmler siyah beyazdı. Bu filmler, insana geri kalmış bir teknolojiyi düşündürse de en büyük yeteneği hayal gücü olan biz çocuklar için nice hayal dünyasının kapılarını aralıyordu. İstedığımız nesneyi ya da karakteri hayalimizdeki renge boyamamızı sağlıyordu.

5) Yukarıda yer alan paragrafların ortak yönü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Her iki parçada da birinci kişinin ağzından yazılmıştır.
- B) Her iki parçada da hayal gücünden bahsetmektedir.
- C) Her iki parçada da aynı tür eserlerden bahsetmektedir.
- D) Her iki parçada da olumsuz bir eleştiri söz konusudur.

6 ve 7. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Kararsızlık, insanın hayatında karşısına nadiren çıkabilecek fırsatları kaçırmamasın altında yatan en önemli sebeplerden biridir. Kişi yanlış bir karar vermemek için bir türlü karar veremez. Bazen kararsız kalmak yanlış bir karar vermekten daha çok zarar verir insana. Çünkü yanlış kararların da öğreteceği şeyler, kazandıracağı yeni tecrübeler vardır. Kararsızlıkta olduğu yerde saymaktır.

6) Yukarıdaki paragrafın yazarının aşağıdakilerden hangisini söylemesi beklenemez?

- A) Her karar insana yeni deneyimlerin, yeni öğrenmelerin kapısını aralar.
- B) Kararsızlık insanı olduğu yerde saymaya mahkûm eder.
- C) Yanlış bir seçim yapmamak için karar verme süreci ertelenmelidir.
- D) Kararsız kalınan durumlar bazı şeylerin kaybedilmesine neden olabilir.

7) Yukarıdaki altı çizili ifadenin anlamı aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Bu şirkette işler her geçen gün biraz daha kötüye gidiyor.
- B) Umduğumuzun aksine derslerinde iyi bir atılım gösterdi.
- C) Bizde bu akıl oldukça ne uzar ne de kısalmız.
- D) Korkarım beklediğimiz ürünü bu yıl da alamayacağız.

8 ve 9. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Edebi bir eserin diziyeye aktarılmış halini izlerken içim sızıyor. (I) Eti için kesilen bir bülbülün feryadı çınlıyor kulaklarımda. (II) Eserin içindeki nice güzellikler solduruluyor, ancak hayal gücünün sizi götürebileceği büyüleyici mabetler yerle bir ediliyor. (III) Artık sadece yönetmenin ve senaristin gözlüğünden bakabiliyorsunuz olanlara. (IV) Gel gelelim ki dizilerin takipçileri okurların sayısını çok gerilerde bırakıyor.

8) Yukarıdaki paragrafta Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu adlı eseri ile bu eserden uyarlanan aynı isimdeki dizi karşılaştırılmıştır. Buna göre hangi cümlede dizilerin edebi eserlerden üstün bir yönü vurgulanmıştır?

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

9) Yukarıdaki paragrafta göre edebi eserler ve onlardan uyarlanan diziler hangi yönden karşılaştırılmamıştır?

- A) Sanatçıya sağladığı kazanç
- B) Okura sunduğu bakış açısı
- C) Okura düş gücünü kullanma imkânı verme
- D) Hedef kitlenin sayıca çokluğu

10) İnternetli bir bilgisayar kullanıcısı olan Elif'in hangisini yapması İnternet sitesinde okuduğu bir haberin doğruluğunu sorguladığı anlamına gelir?

- A) İnternet sitesinin adresini inceleyerek ne tür bir siteye (devlete ait resmi site, ticari, vb.) ait olduğunu anlamaya çalışması
- B) İnternetteki tüm bilgilerin kontrol edilerek yayımlandığını düşünmesi
- C) Okuduğu haberin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırmaması
- D) Haber sitesinin çok sayıda takipçisi olduğu için güvenilir bir site olduğunu düşünmesi

11 ve 12. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sen bizim dağları bilmezsin gülüm,
Hele boz dumanlar çekilsin de gör.
Her haftası bayram, her günü düğün,
Hele yayalara çıkılsın da gör.

Abdurrahim Karakoç

11) Yukarıdaki şiire en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Memleket Türküsü
- B) Doğanın Dilinden
- C) Bayram Günü
- D) Kim Bilir

12) Yukarıdaki şiire hâkim olan duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vatan sevgisi
- B) Yaşama sevinci
- C) Doğa sevgisi
- D) Memleket özlemi

Meyve ağaçları her geçen gün azalıyor ne yazık ki. Özellikle de büyük şehirlerde durum içler acısı. Betonlaşmanın arttığı şehirlerde, meyve ağaçlarının yaşam alanı olan bağ ve bahçeler her geçen gün azalıyor. Bu yüzden, şehirde yaşayan çocukları meyve ağaçlarını tanımıyorlar. Meyvelerini yedikleri ağaçları birbirinden ayırt edemiyorlar.

13) Yukarıdaki paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi sövlenemez?

- A) Meyve ağaçlarının azalmasında bilinçsiz kentleşme etkilidir.
- B) Çocuklar hangi ağacın ne meyve verdiğini bilmemektedir.
- C) Küresel ısınma ve kuraklık meyve ağaçlarını olumsuz etkilemektedir.
- D) Bağ ve bahçelerin azalması meyve ağaçlarının sayısını etkilemektedir.

Gamsız da bir aralık canlanmış, çocuklarla beraber oynamak istemişti. Fakat birdenbire durdu, başını kaldırarak acı acı uludu. Sonra yavaş yavaş çekildi, iki büyük taşın arasında kıvrılıp yattı. Gamsız, hastaydı. Çocuklar derhal bunu fark ettiler. Yemek götürdüler. O, verilen yiyecekleri yemiyor, ara sıra titizleşiyor, yalnız bırakmaları için yalvarır gibi dişlerini çıkararak hafif hafif bağıryordu. Reşat Nuri Güntekin

14) Öğretmen yukarıdaki metni öğrencilerinden özetlemelerini istemiştir. Öğrencilerin yazdığı aşağıdaki metinlerden hangisi yukarıdaki metni özetler niteliktedir?

- A) Gamsız acı çekiyor, uluyordu. Kimse onun neden böyle davrandığını anlamıyordu. İki taşın arasına kıvrılıp yatmıştı.
- B) Gamsız hastaydı ve acı çekiyordu. Çocuklar onun durumunu fark edip ona yemek götürmüşlerdi. Ama o yemiyor, huysuzlaşıyor, yalnız kalmak istiyordu.
- C) Gamsız bir ara kendine gelip çocuklarla kovalamaca oynamak istemişti. Ama sonra vazgeçti. Büyük bir taşın arkasına saklanıp uyumak istiyordu. Çocuklar onu oyuna çağırarak için yanına gelse de istemiyor, yuvasına gitmek istiyordu.
- D) Gamsız çocukların kendisine getirdikleri yemeği yemiyor. Yalnız kalmak istiyordu. Yanına gelen çocuklara dişlerini göstererek bağıryor, acı acı uluyordu.

İÇİNDEKİLER

1. Bilgisayarın Çeşitleri
 - 1.1. Masa Üstü Bilgisayarlar
 - 1.2. Diz Üstü Bilgisayarlar
 - 1.3. Tablet Bilgisayarlar
2. Bilgisayarın Bileşenleri
 - 2.1. Donanım
 - 2.1.1. Ana Kart
 - 2.1.2. İşlemci
 - 2.1.3. Güç Kaynağı

15) Bir kitaptan alınan yukarıdaki içindekiler bölümüne bakarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Konu alt ve üst başlıklardan oluşacak şekilde bölümlendirilmiştir.
- B) Ana kart başlığı donanım konusunun alt başlıklarındadır.
- C) Donanım başlığı bilgisayar çeşitleri başlığından daha geneldir.
- D) Bilgisayar çeşitleri kitapta bilgisayar bileşenleri başlığından önce yer almaktadır.

16 ve 17. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Ege Denizi'nin kenarındayım. (I) Dalgalar kıyıya vurdukça beyaz köpükler oluşturuyor. (II) Önümde dalga dalga maviden yeşile doğru değişen her bir renk tonu... (III) Ufukta gök ve deniz el ele tutuşmuş gibiler. (IV) Karşımda hemen sol tarafımda kıyıya yakın iki küçük ada var. Yemyeşil adalar...

16) Yukarıdaki paragrafta yer alan "Ufukta gök ve deniz el ele tutuşmuş gibiler." ifadesi ile ilgili aşağıdaki açıklamalardan hangisi doğrudur?

- A) Gökyüzü ile yeryüzünün tokalaştığı
- B) Gökyüzünün yeryüzüne âşık olduğu
- C) Gökyüzüyle yeryüzünün birleşmiş gibi görüldüğü
- D) Gökyüzüyle yeryüzünün iki iyi dost olduğu

17) Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerden hangisinde hayali bir unsur söz konusudur?

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

"Tekstil ve hazır giyim sektörünün önde gelen temsilcileri konfeksiyon atölyelerinde Suriyeli çocuk işçi çalıştırıldığını sert bir dille reddetti."

18) Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki gazete haberinden hareketle ulaşılabilecek yargılardan biri değildir?

- A) Konfeksiyon atölyelerinde çocukların işçi olarak çalıştırıldığı iddia edilmektedir.
- B) Çocukların işçi olarak çalıştırılması kanunen yasaktır.
- C) Sektör temsilcileri bu iddiaları kabul etmemiştir.
- D) İşçi çocukların Suriyeli olduğu düşünülmektedir.

Ali: İnternet'te gördüğümüz bir bilgiyi okurken...

19) Ali yukarıdaki cümleyi aşağıdaki ifadelerden hangisiyle tamamlarsa Ali'nin elde ettiği bilginin güvenilirliğini sorgulamadığı anlamı çıkar?

- A) Kaynağını öğrenmemize gerek yoktur.
- B) Bilginin kaynağını bulmak gerekir.
- C) İçeriğin yaşımıza uygun olması önemlidir.
- D) İçeriğin kaynağı güvenilir olmalıdır.

20, 21, 22 ve 23. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Çevre kirliliği her geçen gün insan sağlığını daha fazla tehdit ediyor. Kanser başta olmak üzere pek çok hastalığa sebep olan çevre kirliliği, son yıllarda artış gösteriyor. Çevre kirliliğinin küresel ısınmaya da yol açtığı biliniyor. Hava, su veya topraktaki kirlenme maalesef ki doğanın dengesini bozuyor. Çevre kirliliğinin temelinde ise insan faktörü yatıyor. Bilim adamları bu sorunun çözümünün bilinçli ve çevreye duyarlı nesillerin yetişmesi ile mümkün olabileceğini düşünüyor.

20) Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metinde ele alınan sorunun çözüm yollarından biri olamaz?

- A) Çevre kirliliğinin olumsuz sonuçlarını gösteren tabelalar asmak
- B) Çevre kirliliği ile ilgili slogan, şiir ve kompozisyon yarışmaları düzenleyerek gençleri bilgilendirmek
- C) Kanser hastalığının tedavisi için yeni yollar aramak
- D) Doğal çevreyi korumayı amaçlayan projelere destek olmak

21) Yukarıdaki paragrafta göre çevre kirliliğine neden olan temel unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küresel ısınmanın neden olduğu kuraklık
- B) Hava, su ve topraktaki kirlilik
- C) Kanser hastalığının artışı
- D) İnsanların çevre bilincinden yoksun davranışları

22) Bilim adamlarının kanserin sebeplerinden birinin de çevre kirliliği olduğu düşüncesini, aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlar niteliktedir?

- A) Çevre kirliliğinin önüne geçilememesi
- B) Küresel ısınmanın kanser riskini gün geçtikçe artırması
- C) Çevre kirliliğinin temelinde insan faktörünün yer alması
- D) Kanser hastalığındaki artışın çevre kirliliğindeki artışla doğru orantılı olması

23) Yukarıdaki paragrafta işlenen konu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kanser hastalığının sebepleri
- B) Çevre Kirliliği
- C) Küresel ısınma
- D) İnsan ve çevre

24 ve 25. soruları aşağıdaki görsele göre cevaplayınız.



24) Yukarıdaki görsele verilmek istenen mesaj aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başarısız olmak bize çok şey kaybettirir.
- B) Başarısız birçok deneme sonucunda başarıya ulaşabiliriz.
- C) Her zaman daha en iyisini yapmak için kendimizi zorlamalıyız.
- D) Başarılı olmak istiyorsak hata yapmamalıyız.

25) Yukarıdaki görselin kullanıldığı metnin konusu aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Başarı
- B) Başarısızlık
- C) Azim
- D) Yardımlaşma

26 ve 27. soruları aşağıdaki görsele göre cevaplayınız.

Saatler süren zorlu yolculuktan sonra dağ evine ulaştılar. Epeydir buraya gelmemişti. Baraka tipindeki dağ evi artık çürümeye yüz tutmuş, tavan çatlaklarından sular süzülüyordu. Barakanın bir köşesini temizledi. Arabanın bagajındaki yatağı yüklediği gibi itina ile temizlediği yere serdi, sonra getirdiği diğer malzemeleri taşıdı. Arabada bekleyen babasını sırtlayıp yatağına yerleştirdi. Murat Ertan

26) Yukarıdaki paragraf hangi tür metinden alınmış olabilir?

- A) Makale
- B) Deneme
- C) Hikâye
- D) Masal

27) Yukarıdaki paragrafta anlatılan ana olay nedir?

- A) Adamın babasını eski bir dağ evine götürmesi
- B) Adamın dağ evini temizleyip düzenlenmesi
- C) Adamın babasını sırtında taşınması
- D) Dağ evinin tavanından suların akması

(I) Güneş tüm sıcaklığıyla etrafı kasıp kavuruyordu. (II) Uzak diyarlardan heybesi sırtında gelen yolcu dinlenecek bir yer arıyordu. (III) İlerde gördüğü kuyunun başına kadar geldi. (IV) Başını uzatıp kuyuya baktı ama umduğunu bulamadı. (V) Kuyu boştu çünkü.

28) Yukarıdaki paragrafta yer alan numaralandırılmış cümlelerden hangisi kendinden önceki cümlenin gerekçesidir?

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

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI TESTİ
CEVAP ANAHTARI

29, 30 ve 31. soruları aşağıdaki görsele göre cevaplayınız.

Ali sınıfa yeni gelen öğrencilerden biriydi. Ali kekeleyerek konuştuğu için arkadaşlarının kendisiyle alay edeceğini düşünüyor ve kimseyle konuşmak istemiyordu. Arkadaşları da Ali'nin kendilerini sevmediğini düşünüp ısrarcı olmuyorlardı. Sınıf öğretmeni ise Ali'nin okula alışmadığını ve eski arkadaşlarını ve öğretmenini özlediğinin düşünüyordu.

29) Metne göre Ali'nin arkadaşlarıyla oynamamasının sebebi nedir?

- A) Ali'nin kendisiyle dalga geçileceğini düşünmesi
- B) Arkadaşlarının Ali ile alay etmesi
- C) Ali'nin eski arkadaş ve öğretmenlerini özlemesi
- D) Ali'nin arkadaşlarını bir türlü sevmemesi

30) Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yukarıdaki metinde yoktur?

- A) Öğretmen Ali'nin davranışlarına nasıl bir anlam veriyor?
- B) Arkadaşları Ali'yi neden sevmemektedir?
- C) Ali neden kimseyle konuşmak istemiyor?
- D) Ali neden arkadaşlarının kendisiyle dalga geçeceğini düşünüyor?

31) Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yukarıdaki metinde yoktur?

- E) Öğretmen Ali'nin davranışlarına nasıl bir anlam veriyor?
- F) Arkadaşları Ali'yi neden sevmemektedir?
- G) Ali neden kimseyle konuşmak istemiyor?
- H) Ali neden arkadaşlarının kendisiyle dalga geçeceğini düşünüyor?

Günümüzde yaygın bir inanişaya göre bilimin elde ettiği bulgular, kesin ve değişmezdir. Oysaki ünlü filozof Descartes'in de dediği gibi; "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir."

32) Yukarıdaki paragrafta kullanılan düşünceyi geliştirme yolu aşağıdakilerden hangisinde yer almaktadır?

- A) Örnek verme
- B) Tanımlama
- C) Örnek verme
- D) Tanık gösterme

	A	B	C	D
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
6	0	0	0	0
7	0	0	0	0
8	0	0	0	0
9	0	0	0	0
10	0	0	0	0
11	0	0	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0
16	0	0	0	0
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	0	0	0	0
21	0	0	0	0

	A	B	C	D
22	0	0	0	0
23	0	0	0	0
24	0	0	0	0
25	0	0	0	0
26	0	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0	0	0	0
29	0	0	0	0
30	0	0	0	0
31	0	0	0	0
32	0	0	0	0

EK 8. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Sizden istenen formu doldururken, her bir soruyu dikkatlice okuyarak uygun cevabı yazmanızdır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederiz.

Hatice GÜÇCÜK KURGA

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	:	() Kadın	() Erkek
Mesleki Kıdeminiz	:yıl.....ay	
Mezun Olduğunuz Fakülte / Yüksekokul:	() Eğitim Fakültesi	() Fen Edebiyat Fakültesi	
	() Eğitim Enstitüsü	() Diğer	
Mezun Olduğunuz Bölüm :		
Eğitim Durumunuz	:	() Yüksek Okul	() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin “eleştirel düşünme eğilimlerine” ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıkla mısınız?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama düzeylerine” ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıkla mısınız?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin “okumaya ilişkin tutumları” hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıkla mısınız?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “okuduğunu anlama düzeyleri” arasında bir ilişki var mıdır? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “okumaya ilişkin tutumları” arasında bir ilişki var mıdır? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Sizce sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Sizce sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Sizce sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu düşündüğünüz değişkenler nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız?

.....
.....
.....
.....

10. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programının etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

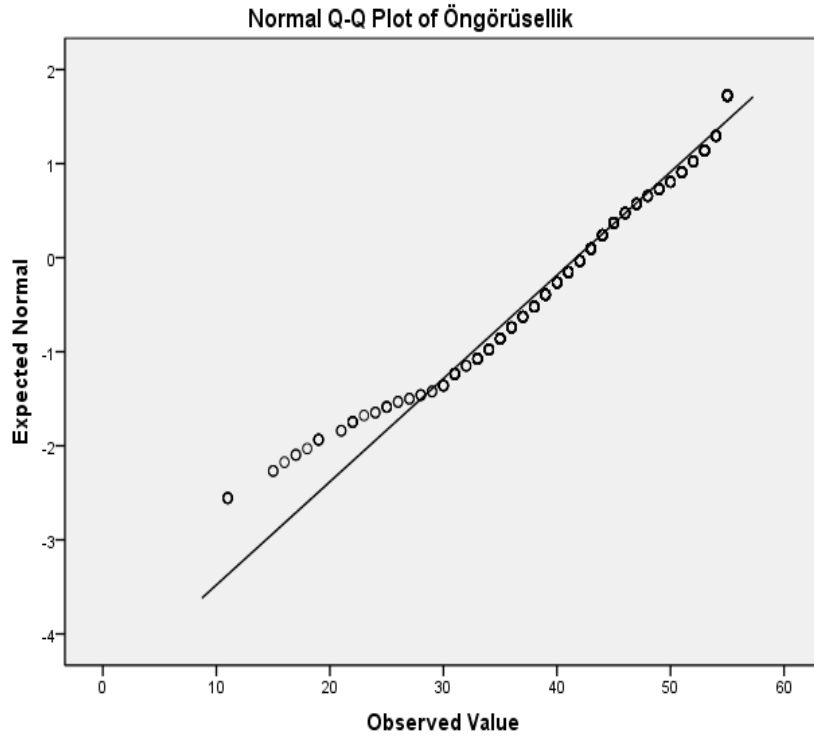
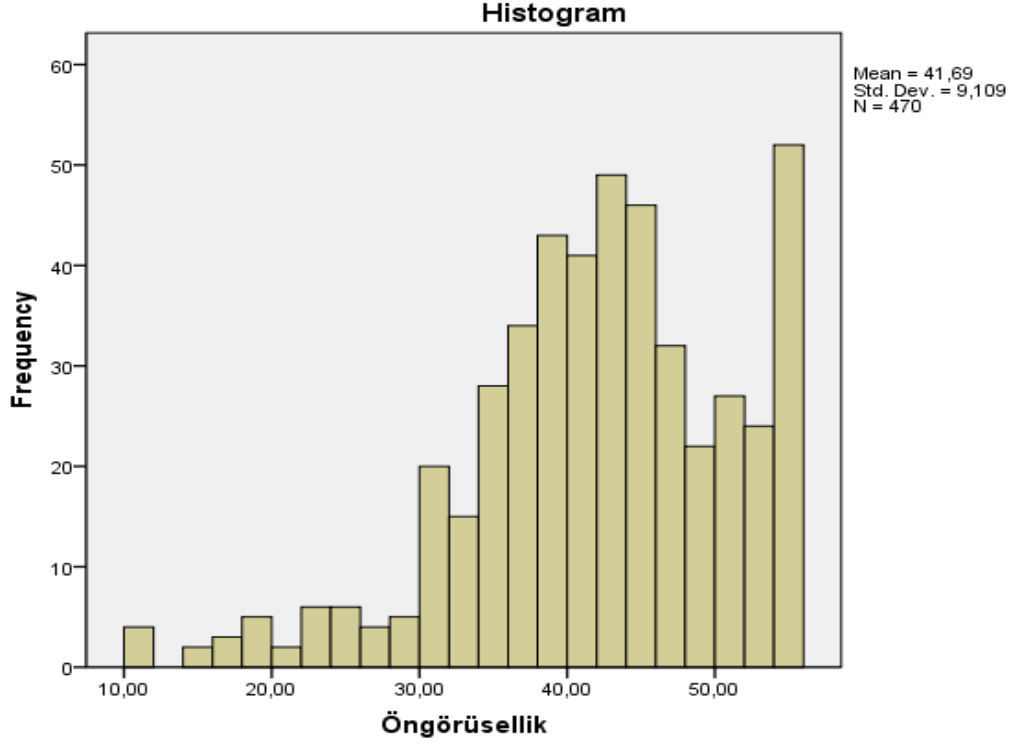
.....
.....
.....
.....

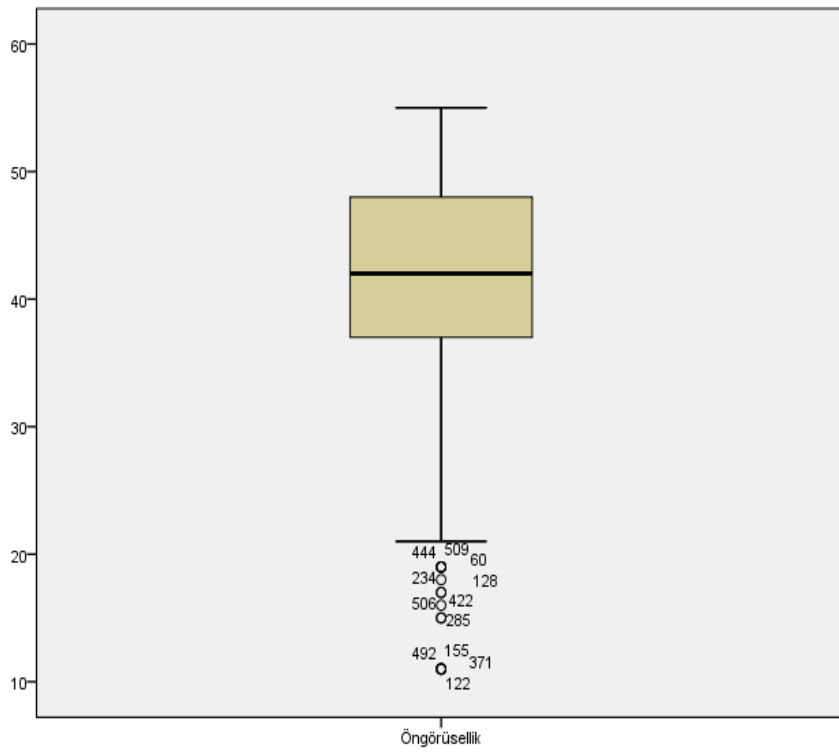
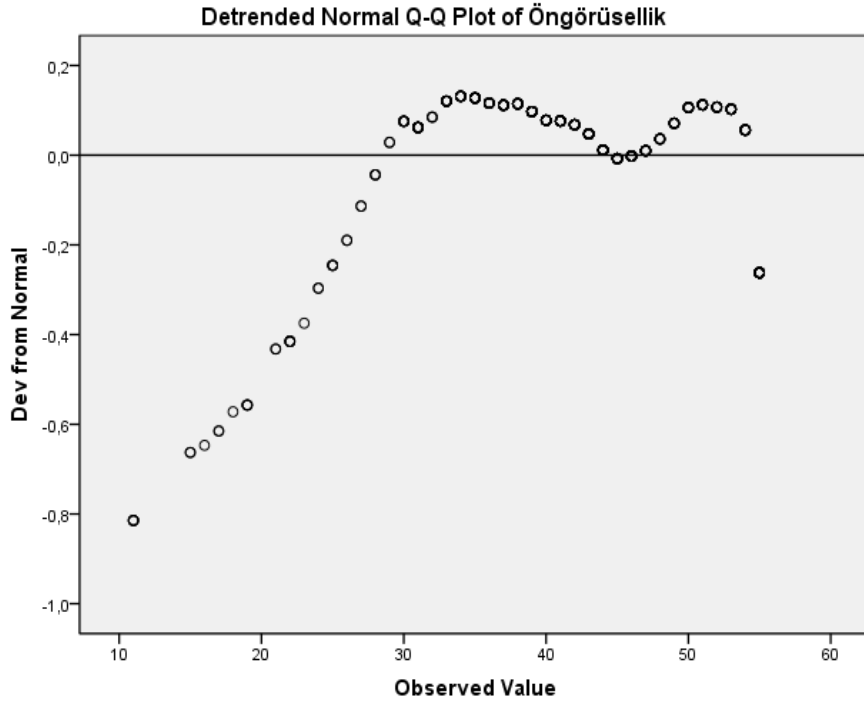
11. Sekizinci sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlar nelerdir?

Öngörüsellik	Öngörüsellik eğilimi <u>artıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar:
	Öngörüsellik eğilimi <u>azaldıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar
Bilişsel Olgunluk	Bilişsel olgunluk eğilimi <u>artıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar:
	Bilişsel olgunluk eğilimi <u>azaldıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar
Yenilikçilik	Yenilikçilik eğilimi <u>artıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar:
	Yenilikçilik eğilimi <u>azaldıkça</u> öğrencilerin sergilediği davranışlar:

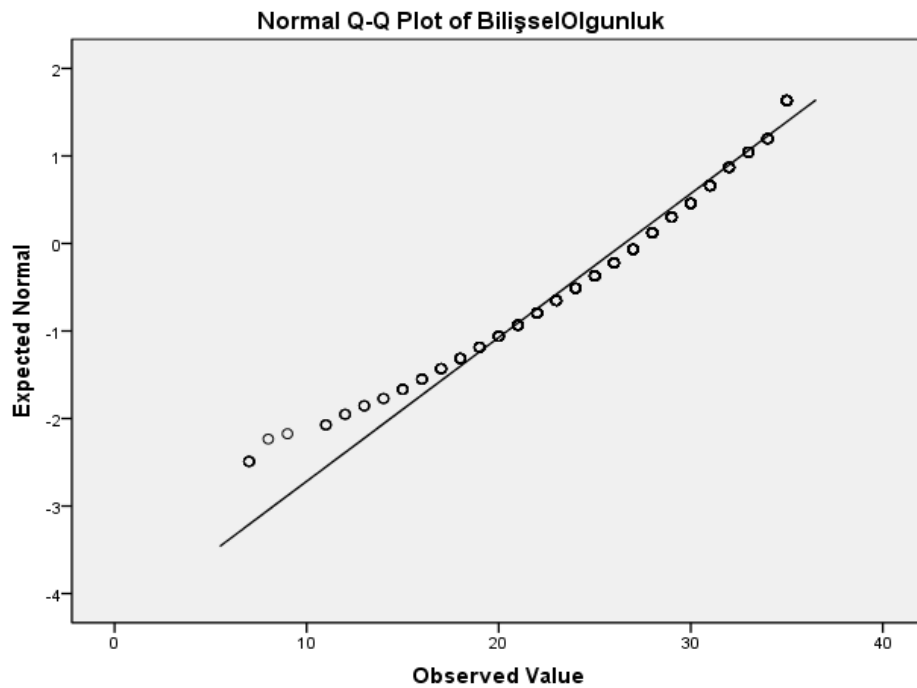
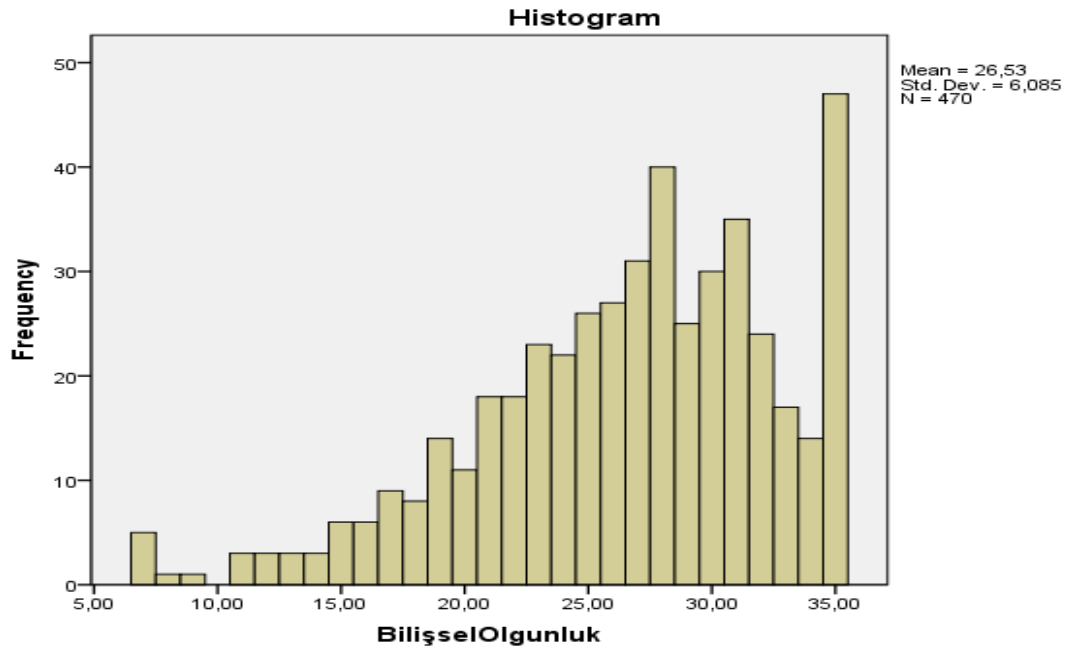
EK 9. Hiyerarşik Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Grafikleri

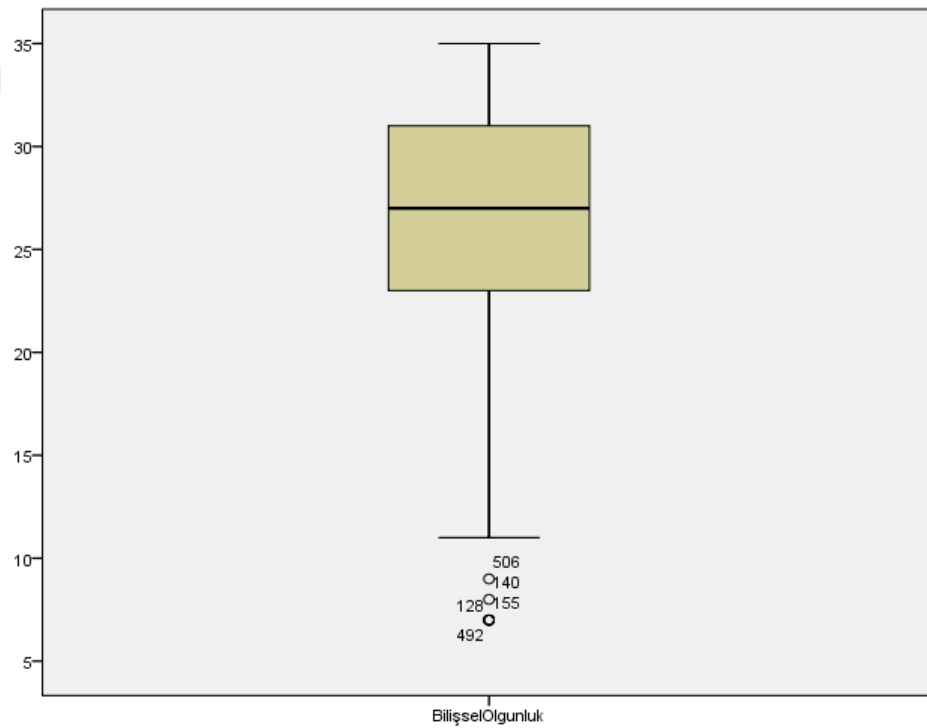
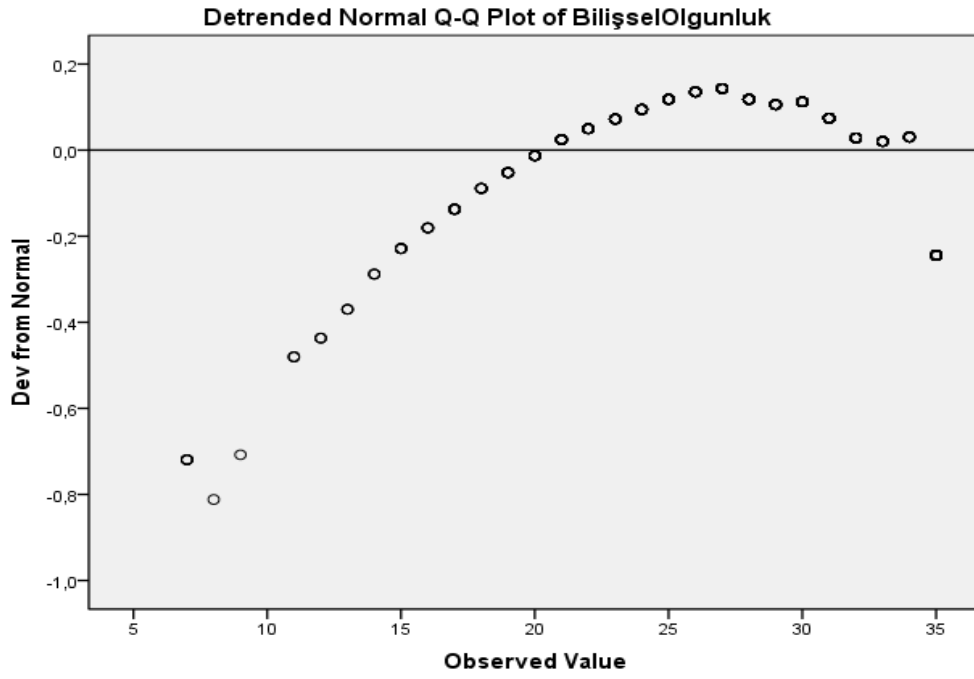
Bağımlı Değişken: Öngörüsellik Alt Boyutu (ÖAB)



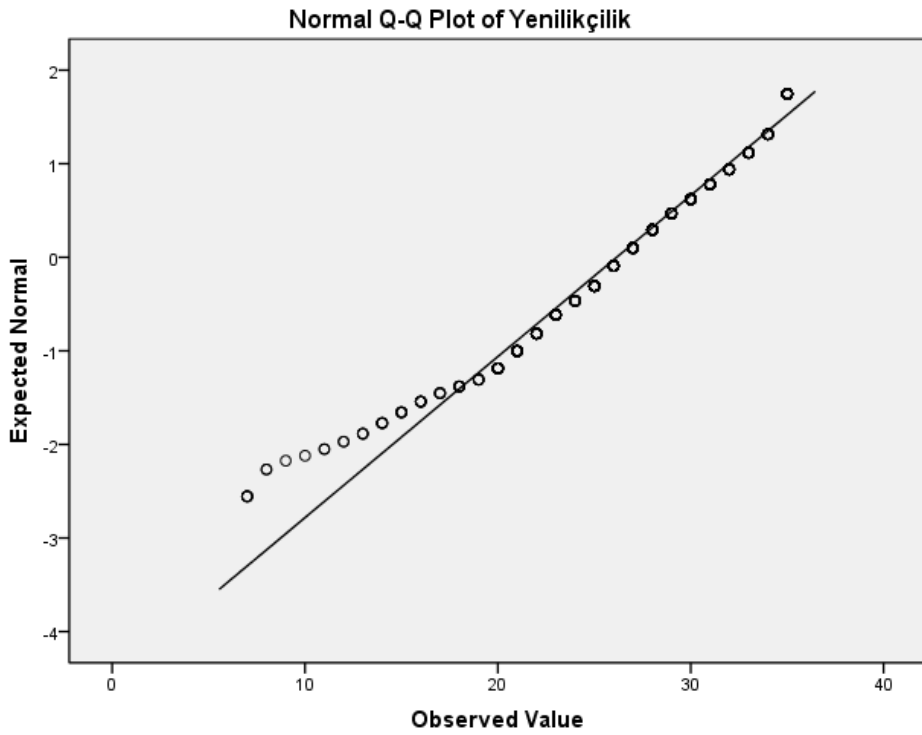
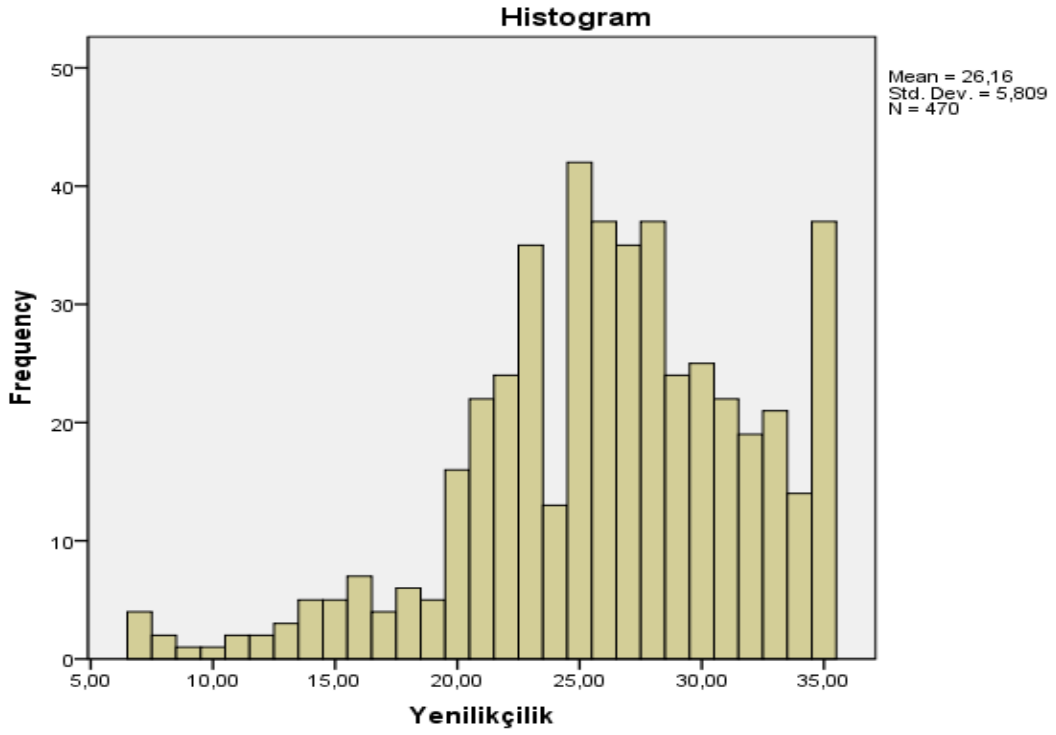


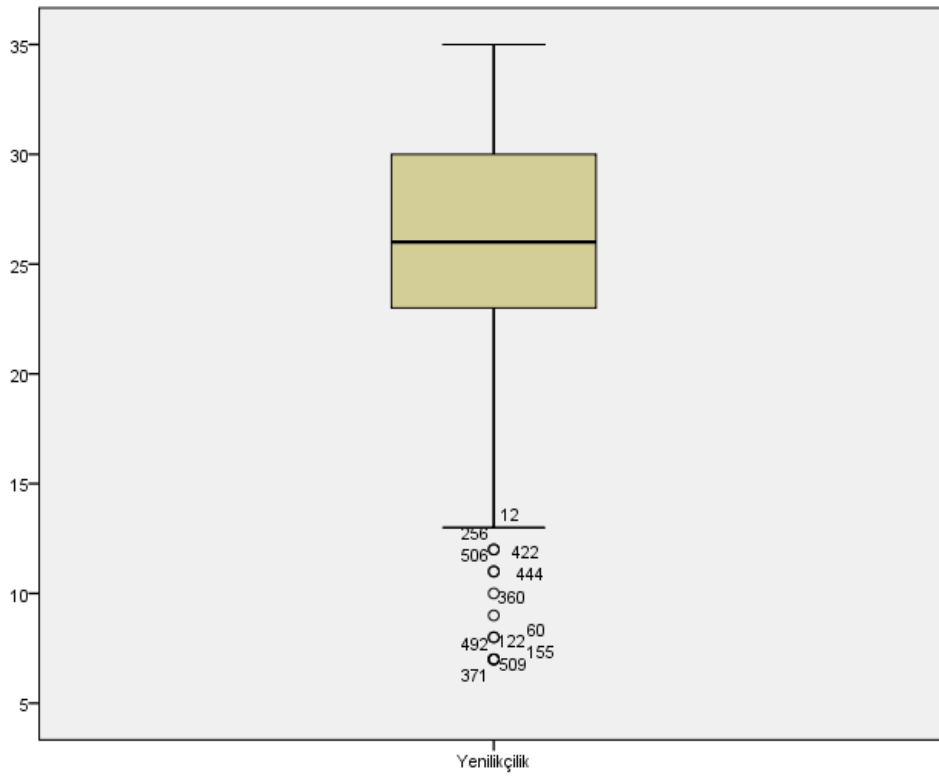
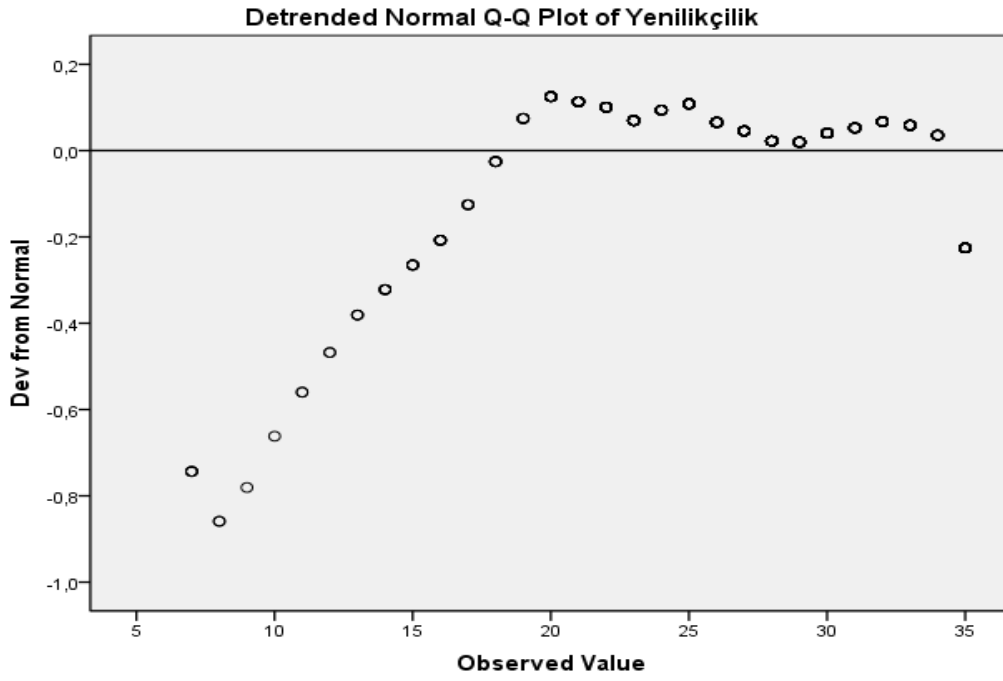
Bağımlı Değişken: Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu (BOAB)



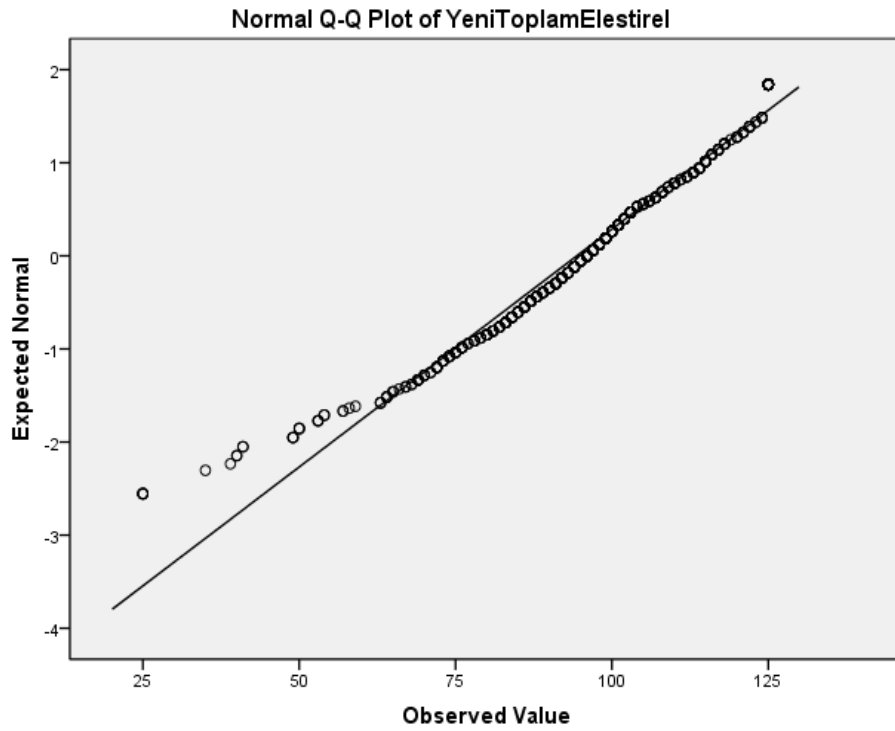
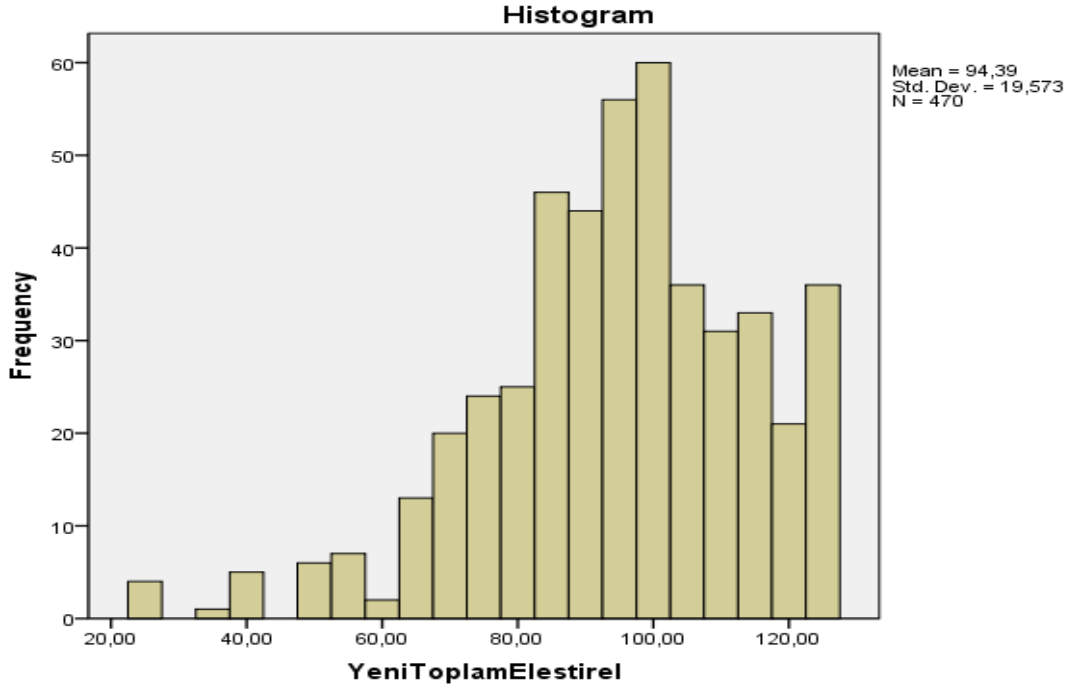


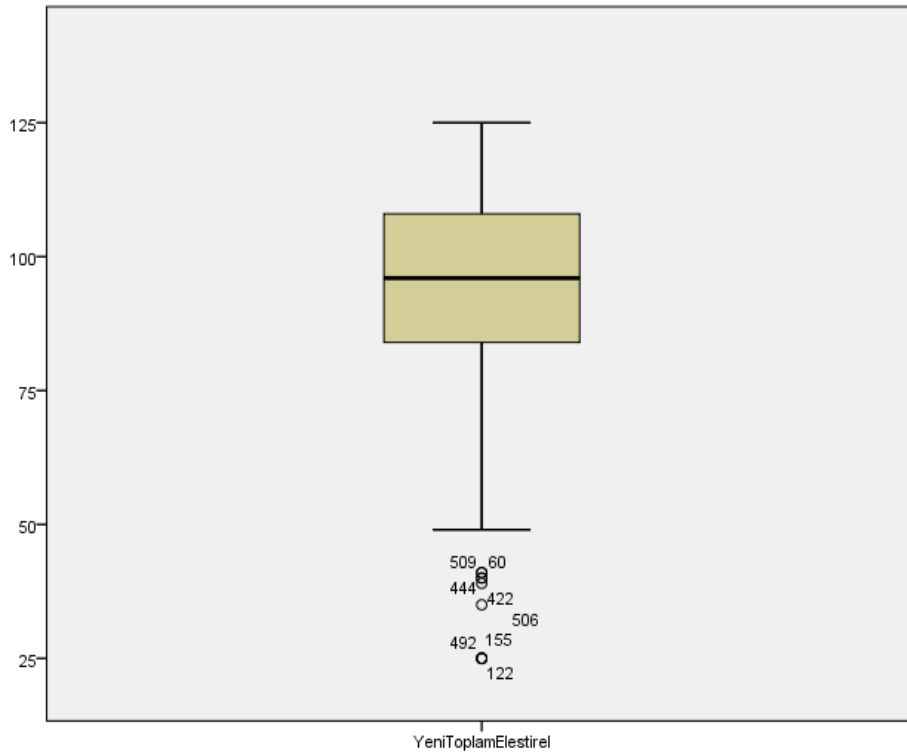
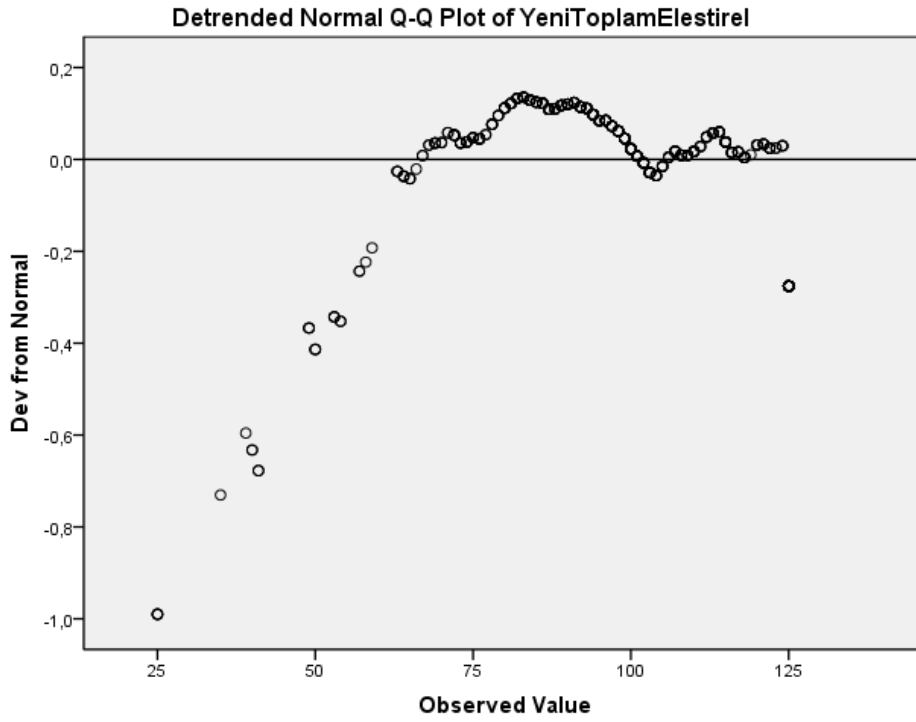
Bağımlı Değişken: Yenilikçilik Alt Boyutu (YAB)





Bağımlı Değişken: Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)





ÖZGEÇMİŞ

Hatice GÜÇCÜK KURGA, 1988 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Sivas'ta tamamladı. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden 2011 yılında mezun oldu. 2012 yılında Mardin/Midyat'ta göreve başladı. 2013 yılından itibaren görevine Sivas'ta devam etti. 2016 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Evli ve 6 yaşında bir oğlu var. Ordu/Mesudiye'de öğretmenlik görevine halen devam etmektedir.

