

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**



**ORTAOKUL ÖğRENCİLERİNİN ELEŖTİREL DÜŖÜNME EğİMLERİ İLE  
OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Seyhan YILDIRIM DÖNER**

**Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR**

**Elazığ, 2020**

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**



**ORTAOKUL ÖğRENCİLERİNİN ELEŖTİREL DÜŖÜNME EğİMLERİ İLE  
OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Seyhan YILDIRIM DÖNER**

**Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR**

**Elazığ, 2020**

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim

.../.../...20

**Seyhan YILDIRIM DÖNER**

İmza

## ÖN SÖZ

Gelişen, büyüyen, olgunlaşan, düşünen, özgür olan hemen her toplumun temelinde eleştiriyi bulabilmek mümkündür. Eleştiri; gerçek ve doğru anlamıyla yapıldığı zaman bireysel ve toplumsal yanlışların, hataların, eksikliklerin görülmesini sağlayarak bunlara çözüm bulunması ve düzeltilmesine imkân tanır. Yalnız olumsuz değil, olumlu yönde de gerçekleştirilen eleştiri, adeta düşünmenin bir parçasıdır. Ayrıca düşünme becerileri arasında önem arz eden bir beceridir. Eleştirel düşünme becerisi, bugün okullarda yeni neslin tekdüze ve özgün olmayan bakış açılarından kurtuluşunun bir anahtarı olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler; üretken, girişimci, öz güvenli olabilmekte ve bu da bireylerin bilimsel ve sosyal gelişmelere katkıda bulunmasının önünü açmaktadır.

Günümüzde bu beceri ve yeterliklere ulaşmanın bir diğer yolu ise doğru ve faydalı bir şekilde gerçekleşen okuma eylemine başvurmaktır. Okuma, insanların sadece boş vakitlerinde hobi olarak gerçekleştirdiği bir eylem olma niteliğini çok uzun bir süre önce aşmıştır çünkü gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamanın, bilgi sahibi olmanın, hem bireysel hem toplumca ileriye gitmenin öncelikli yolu hâline gelmiştir. Okuma süreci sadece yazılı sembollerin çözümlenerek zihinde anlamlandırılması değil; düşünme, anlama ve kavrama süreçlerinin gelişmesini de sağlayan bir durumdur. Bu doğrultuda bireyler okuma eylemini gerçekleştirirken aynı zamanda pek çok düşünme becerisini kullanmakta ve bu beceriler sayesinde okuduklarını anlamlandırarak bunlar üzerinden yeni düşünce ve fikirlere sahip olmaktadır. Bireyler özellikle okudukları üzerine eleştirel bir şekilde düşündüklerinde hem okuduklarının doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamakta hem de okuduklarının ardındaki gizli anlamları görmekte ve ayrıca bu sayede okuduğunu daha hızlı ve doğru bir şekilde anlamaktadır. Bu nedenle doğru bir şekilde kazandırılan okuma becerisinin kullanım sürecinde eleştirel düşünmenin varlığı kaçınılmazdır. Elbette bireylerin okuma sürecinde eleştirel düşünme becerisine sahip olsa dahi bu beceriyi kullanabilmek için eleştirel düşünmeye yönelik bir eğilime de sahip olması gerekmektedir. Bireyde var olan eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülerek gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle ortaokul öğrenci gruplarına yönelik bir eleştirel düşünme eğilimi ölçeği olmadığı görülerek alana katkı sunmak amacıyla Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

geliştirilmiş, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma becerilerinin düzeyleri belirlenmiş, her iki değişken arasındaki korelasyon ve regresyon ilişkilerine bakılmış, ortaokul öğrencileriyle bire bir görüşmeler gerçekleştirilerek olgulara yönelik görüşleri irdelenerek daha derinlemesine bir analiz gerçekleştirilmiş ve ortaokul öğrencilerinin eleştiri ve okuma kavramlarına bakış açısını belirlemek için toplanan veriler ışığında metafor analizi gerçekleştirilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu araştırma, 5 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya yönelik bir giriş yapıldıktan sonra problem durumu ortaya konmuş; araştırmanın amacı, neden önemli olduğu ve alan yazına olan katkısı ifade edilmiş; aynı zamanda varsayım ve sınırlılıklar belirtilmiştir. İkinci bölümde eleştirel düşünme ve okuma becerileri üzerine kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve bu çerçeve içerisinde kavramlar geniş bir şekilde ele alınarak konu açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntem ve modeli ifade edilmiş, evren ve örneklem açıklanmış, veri toplama araçları ve verilerin toplanma ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde veri analizi sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular tablolandırılmış ve yorumlanmıştır. Beşinci ve son bölümde elde edilen bulgular alan yazından hareketle tartışılmış, araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve araştırma sonucunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans tezimi yazdığım bir yıllık dönem; çeşitli değişim, zorluk ve engellerle karşılaştığım bir dönemdi. Öncelikle bu süreçte evlenip başka bir ile taşındım. Ardından memleketim Elâzığ'da, sevdiğim birçok insanın ve ailemin bulunduğu ilde, büyük ve yıkıcı bir deprem meydana geldi ve bir süre ailemin yanında olmaya çalıştım. Sonrasında verilerimi toplama aşamasında pandemi süreci ülkemizi etkisi altına aldı. Danışmanım Doç. Dr. Sezgin Demir ile belirlediğimiz plan sayesinde zamanı iyi değerlendirip okulların kapanmasından önceki son günde veri toplama sürecimi sonlandırabildim. Birçok aksilik ve sağlık problemleri yaşadım. Covid-19 şüphesiyle karantinada bile kaldım. Yaşadığım hiçbir şeyde bir an olsun amacımdan, hayallerimden, tezimden vazgeçmeyi düşünmedim. Ümitsizliğe kapıldığım, motivasyonumu kaybettiğim anlarda da yanımda olan insanlar sayesinde bu süreçleri atlattım. Tüm bunların yanında danışmanımın planladığı zaman dilimlerine uymaya çalışmam, ondan akademik çalışmalar için zaman yönetimini öğrenmiş olmam ve onun insanı motive eden,

umutlandıran, güçlendiren konuşmalarından cesaret almam bu süreçte çok etkili oldu. Lisans dönemi 3. sınıfta ilk girdiği dersimizden itibaren danışmanım benim için her zaman akademik bir idoldü. Bu nedenle yüksek lisans sürecimin her aşamasında, edindiği her bilgiyi tüm öğrencileriyle olduğu gibi benimle de paylaşan, araştırarak öğrendiği her şeyi anlatan ve bunları en güzel şekilde öğreten, ihtiyaç duyduğum her anda bana destek veren, engin bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Sezgin Demir'e ilk teşekkürümü sunmayı borç bilirim. Hem lisans hem yüksek lisans eğitimim sürecimde; bilgi, birikim ve tecrübelerinden yararlandığım kıymetli bölüm hocalarım Prof. Dr. Şener Demirel'e, Prof. Dr. Serdar Yavuz'a, Prof. Dr. Özcan Bayrak'a, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan Sinan'a ve emekli olan hocam Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Ayaz'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Elbette bugünlere gelmemde en önemli paya sahip olan, ufkumu genişleten, beni daima kendi ayakları üzerinde duran ve bilime hizmet eden bir birey olarak görmeyi arzulayan, hayatımın her alanında ve her anında hem arkamda hem yanımda olan, bu süreci kolaylaştırmak adına benim için sonsuz fedakârlıklarda bulunan canım aileme teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca birlikte bir yuva kurduğum ve aile olduğum, sonsuz desteğini her an yanımda hissettiğim, gergin ve stresli anlarımda beni teskin eden, düşmeme asla izin vermeyen, eğitim hayatıma muazzam bir önem gösteren ve bu uğurda her türlü fedakârlığı gözünü kırpmadan yapan eşim Soydan Aslan Döner'e teşekkür ederim. Son olarak beni sürekli motive eden ve bana her zaman inanan değerli dostlarıma, özellikle bu süreçte her türlü sıkıntıda yanımda olan Gamze Onat Yıldırım ve Ayzen Kinter'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin son satırlarını yazdığım günlerde, eski lisans defterlerimden birinde Osman Fikri Sertkaya'nın bir makalesini okurken adeta bugünüme kadar verdiğim emeği ön görürcesine aldığım birkaç satırı aktararak sözlerimi sonlandırmak isterim: Gece uyumadan, gündüz oturmadan, kızıl kanımı akıtarak, kara terimi yürüterek (Tün udımatı, küntüz olurmatı, kızıl kanım töküti, kara terim yügürti)...

Sonsuz saygı duyduğum bilime ve Türkçe eğitimine katkı sunabilmek dileğiyle.

**Seyhan YILDIRIM DÖNER**

**Elazığ, 2020**

## ÖZ

### Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Seyhan YILDIRIM DÖNER

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Elazığ, 2020, Sayfa: 506+XXIV

Eleştirel düşünme; bireyin öğrendiği, duyduğu, gördüğü herhangi bir durum karşısında sorgulayıcı bir bakış açısıyla düşünmesidir. Okuma; yazınsal veya görsel bir metin dizgesini algılama, çözme ve anlama işlemidir. Okuma süreci, eleştirel düşünmeyi de beraberinde getirir çünkü okuma sürecinde okunulana anlamlandırma ve zihinde yapılandırma için okunulanlar, analiz ve değerlendirme sürecine tabi tutulur. Bu doğrultuda bireyin eleştirel olarak düşünmesi gereklidir. Bireyin kendisinde var olan eleştirel düşünme becerilerini kullanması için bu becerilere yönelik bir eğilim duyması gereklidir çünkü eğilimler, becerilerin kullanılmasının önünü açar. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileriyle arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Karma yaklaşımda açılımlayıcı sıralı desende gerçekleştirilen araştırmada nicel veriler ilişkisel tarama modeliyle, nitel veriler olgubilimsel desende toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme çerçevesinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, Tokat ili merkezindeki 3 eğitim bölgesinden okul türlerinin evrendeki yerine göre 9 devlet ortaokulu ile gerçekleştirilmiştir. 15 yaş grubu esas alındığından araştırma, 7 ve 8. sınıflar üzerinden (ölçek uygulamaları ve nitel görüşmeler hariç) gerçekleştirilmiştir. Her eğitim bölgesinden 3 okul belirlenmiş, belirlenen okullardan eğitim bölgesi içerisindeki en yüksek nüfuslu okullarda her sınıf düzeyinde 3, daha düşük nüfuslu okullarda her sınıf düzeyinde 2 sınıf belirlenerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma; 9 ortaokul, 42 sınıf, 1242 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiş ancak öğrencilerin tamamına ulaşılamadığından ve bazı kâğıtlar geçersiz sayıldığından araştırma, 1165 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve PISA tarafından geliştirilen Okuma Becerileri Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba çalışma durumları, aile tipleri, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alma durumları ve aldıkları eğitimin süresi, kendilerine ait kitaplıklarının olma durumu, günlük kitap okuma süreleri, günlük teknoloji

kullanım süreleri, aileleriyle geçirdikleri zamanın verimliliği, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumları, öğretmen tipleri ve ailelerinin maddi gelirleri değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma analizleri SPSS ve LISREL programları ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen veriler alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Nicel verilerin desteklenmesi amacıyla 2019-2020 yılında Tokat ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 16 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 5-8. sınıflar arasında, her sınıf düzeyinden bir erkek ve bir kız öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma, yeni veri gelmemesi ve çalışmanın doyuma ulaşması sebebiyle 16. katılımcıda sonlandırılmıştır. Ayrıca 1165 öğrenciden eleştiri ve okuma kavramlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla anılan iki kavrama yönelik metafor formları alınmıştır. Elde edilen veriler alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle okuma becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş ve eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Katılımcılara yönelik değişkenlerle gerçekleştirilen analizlerde her değişkenin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalar meydana getirdiği, bu kavramlarla ilişkili olduğu ve bu değişkenler bazında eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini yordama düzeyinin değiştiği saptanmıştır. Katılımcı görüşleri, elde edilen nicel bulguları desteklemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Eğilimi, Okuma Becerileri, Ortaokul Öğrencileri, PISA, Karma Yöntem, Türkçe Eğitimi.

## ABSTRACT

### **The Relationship Between Middle School Students' Critical Thinking Disposition and Reading Skills**

**Seyhan YILDIRIM DÖNER**

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Language Education Discipline

Elazığ, 2020, Page: 506+XXIV

Critical thinking is a method of thinking in individuals with an interrogative perspective in the face of a circumstance that is learned, heard, or seen. Reading is the process of perceiving, deciphering, and understanding a literary or visual text system. The reading process also brings along critical thinking because what is read during the reading process is subjected to analysis and evaluation for interpretation and mental configuration in the reading process. Accordingly, individuals are required to think critically. For individuals to utilize their inherent critical thinking skills, it is required for them to sense a disposition toward these skills because dispositions pave the way for using skills. This study aims to reveal the relationship between critical thinking dispositions and reading skills. In the study conducted with the mixed approach and exploratory sequential design, quantitative data were collected via the correlational survey model while the qualitative data were collected via the phenomenology design. The sample of the study in the quantitative dimension was determined within the framework of the purposeful stratified sampling, which is a type of purposeful sampling. Accordingly, the study was conducted with 9 state secondary schools within the population of school types in the 3 educational regions in the center of the city of Tokat. Because the age group of 15 year-olds was regarded as the basis, the study was conducted with 7<sup>th</sup>- and 8<sup>th</sup>-grade students (except for survey implementation and qualitative interviews). 3 schools were determined from each educational region. Of these, 3 classrooms from each grade level were determined from the schools with the highest populations within the educational region while 2 classrooms from each grade level were determined from the schools with lower populations to conduct the implementations. Accordingly, the study was conducted with 9 secondary schools, 42 classrooms, and 1242 students. However, because not all of the students were reached along with some of the forms that were considered invalid, the study was conducted with 1165 students. The data were collected by using the Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students, which was developed by the researchers, and the Reading Skills Achievement Test, which was developed by PISA. In the data analysis,

genders, grade levels, parents' educational statuses, parents' employment statuses, family types, number of siblings, the status of receiving preschool education, daily time of reading books, daily time of using technology, the efficiency of the time spent with families, statuses of participating in social activities actively, types of teachers and financial incomes of families of participants were used as the variables. The analyses of the study were conducted with SPSS and LISREL software. The data obtained as a result of the analyses were interpreted by considering the literature. To support the quantitative data, semi-structured interviews were conducted with 16 secondary school students, who studied in a state school in the city of Tokay in 2019-2020. The study, which was conducted with a male and a female student from each grade level between 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, was concluded at the 16<sup>th</sup> participants because new data were absent and the study reached a satisfactory level. Additionally, to determine the perceptions of 1165 students toward the concepts of criticism and reading, metaphor forms were prepared for both concepts. The data obtained were interpreted by considering the literature. At the end of the study, significant relationships were determined between the critical thinking disposition and reading skills of secondary school students and it was determined that critical thinking disposition predicted reading skills. In the analyses conducted with the variables of the participants, it was discovered that each variable resulted in significant differences in critical thinking dispositions and reading skills and was related to these concepts while the critical thinking disposition's prediction level of reading skills differed based on these variables. The perceptions of the participants supported the quantitative results.

**Key Words:** Critical Thinking Disposition, Reading Skills, Secondary School Students, PISA, Mixed Method, Turkish Education.

## İÇİNDEKİLER

<b>BEYANNAME</b> .....	I
<b>ÖN SÖZ</b> .....	II
<b>ÖZ</b> .....	V
<b>ABSTRACT</b> .....	VII
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	IX
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	XII
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	XX
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	XXI
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	XXIII
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Sayıtlılar .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	11
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	12
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	12
2.1. Dil, Ana Dil ve Ana Dili .....	12
2.2. Dil Eğitimi .....	19
2.3. Dil Becerileri .....	24
2.3.1. <i>Okuma ve Okuma Becerileri</i> .....	29
2.3.1.1. Okuma Becerilerini Etkileyen Faktörler .....	34
2.3.1.2. Okuma Süreci ve Stratejileri .....	39
2.3.1.3. Okuma Modelleri .....	42
2.3.1.3.1. <i>Geleneksel Modeller</i> .....	43
2.3.1.3.2. <i>Gelişimsel (Yapılandırıcı) Modeller</i> .....	44
2.3.1.4. Okuma Tür ve Yöntemleri .....	45
2.3.1.4.1. <i>Sesli Okuma</i> .....	45
2.3.1.4.2. <i>Sessiz Okuma</i> .....	46
2.3.1.4.3. <i>Eleştirel Okuma</i> .....	47
2.3.1.4.4. <i>Göz Atarak Okuma</i> .....	48
2.3.1.4.5. <i>Özetleyerek Okuma</i> .....	48

2.3.1.4.6.	<i>Not Alarak Okuma</i> .....	49
2.3.1.4.7.	<i>İşaretleyerek Okuma</i> .....	50
2.3.1.4.8.	<i>Tahmin Ederek Okuma</i> .....	50
2.3.1.4.9.	<i>Tartışarak Okuma</i> .....	50
2.3.1.4.10.	<i>Görsel Okuma</i> .....	51
2.3.1.5.	Okuma Becerileri Dersi ve Programı.....	51
2.3.1.6.	Okuma Becerileri İle İlgili Çalışmalar.....	59
2.4.	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA).....	61
2.5.	Düşünme Becerileri.....	67
2.5.1.	<i>Problem Çözme</i> .....	71
2.5.2.	<i>Karar Verme</i> .....	72
2.5.3.	<i>Yaratıcı Düşünme</i> .....	72
2.5.4.	<i>Eleştirel Düşünme</i> .....	73
2.5.4.1.	Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Stratejileri.....	81
2.5.4.2.	Eleştirel Düşünme Yaklaşımları.....	85
2.5.4.3.	Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.....	86
2.5.4.3.1.	<i>Cinsiyet</i> .....	87
2.5.4.3.2.	<i>Yaş</i> .....	88
2.5.4.3.3.	<i>Algılanan Kişilik Özelliği</i> .....	88
2.5.4.3.4.	<i>Algılanan Anne-Baba Tutumu</i> .....	89
2.5.4.3.5.	<i>Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey</i> .....	90
2.5.4.3.6.	Akademik Başarı.....	90
2.5.4.3.7.	<i>Öğretmen ve Okul</i> .....	91
2.5.4.3.8.	<i>Toplum ve Kültür</i> .....	92
2.5.4.4.	Eleştirel Düşünme Eğilimi.....	92
2.5.4.5.	Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	97
2.5.4.6.	Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar.....	100
2.6.	Okuma Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin TÜDÖP'teki yeri.....	103
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....		115
<b>3. YÖNTEM</b> .....		115
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	115
3.2.	Evren ve Örneklem.....	117
3.2.1.	<i>Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem</i> .....	117
3.2.2.	<i>Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu</i> .....	125
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	126
3.3.1.	<i>Nicel boyut için veri toplama araçları</i> .....	126

3.3.1.1.	Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği .....	126
3.3.1.2.	PISA Okuma Becerileri Başarı Testi .....	155
3.3.2.	<i>Nitel boyut için veri toplama araçları .....</i>	156
3.4.	Verilerin Analizi .....	157
3.4.1.	<i>Nicel verilerin toplanması ve analizi .....</i>	157
3.4.2.	<i>Nitel verilerin toplanması ve analizi.....</i>	158
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	.....	160
<b>4. BULGULAR VE YORUM</b>	.....	160
4.1.	Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum.....	160
4.2.	Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum.....	267
4.2.1.	Araştırmadaki Görüşmelere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	267
4.2.1.1.	Hatırlatıcı Notlar .....	336
4.2.2.	Araştırmadaki Metafor Çalışmasına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	343
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	.....	376
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	.....	376
5.1.	Tartışma .....	376
5.2.	Sonuç .....	408
5.3.	Öneriler.....	421
<b>KAYNAKÇA</b>	.....	425
<b>EKLER</b>	.....	446
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b>	.....	505

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Langue ve parole arasındaki zıtlıklar .....	13
<b>Tablo 2.</b> Yaklaşımların karşılaştırılması .....	23
<b>Tablo 3.</b> Dil Becerileri .....	25
<b>Tablo 4.</b> Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı beceri adları, kazanım sayıları, ön görülen süre/ders saati ve ders saati yüzdeleri. ....	54
<b>Tablo 5.</b> OBDÖP kazanımlarında okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ....	54
<b>Tablo 6.</b> PISA'ya göre okuma becerileri yeterlik düzeyleri .....	65
<b>Tablo 7.</b> Düşünme becerilerinin boyutları arasındaki ilişkiler. ....	70
<b>Tablo 8.</b> Eleştirel düşünmenin boyutları.....	82
<b>Tablo 9.</b> Eleştirel düşünme stratejileri.....	83
<b>Tablo 10.</b> Eleştirel düşünme yaklaşımları.....	85
<b>Tablo 11.</b> Beyer'in iyi ve yetkin düşünen eleştirel düşünme eğilimli öğrencinin özellikleri sıralaması .....	98
<b>Tablo 12.</b> TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri .....	107
<b>Tablo 13.</b> Karma yöntemin güçlü ve zayıf yönleri. ....	116
<b>Tablo 14.</b> Okul türlerinin evrendeki dağılımı .....	118
<b>Tablo 15.</b> Tabakalara göre belirlenen okullar hakkındaki bilgiler .....	120
<b>Tablo 16.</b> Tokat il merkezindeki eğitim bölgelerine göre okulların dağılımı .....	120
<b>Tablo 17.</b> Eğitim bölgelerine göre okulların dağılımı ve okullara ilişkin bilgiler .....	122
<b>Tablo 18.</b> Örneklem grubunun uygulamalarına ilişkin bilgiler.....	123
<b>Tablo 19.</b> Katılımcılara ilişkin bilgiler .....	124
<b>Tablo 20.</b> KGO için istatistiksel $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi için minimum değerler. ...	127
<b>Tablo 21.</b> Formları cevaplayan uzmanlara ilişkin bilgiler. ....	128
<b>Tablo 22.</b> Uzman görüşleri doğrultusunda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği KGO değerleri .....	128
<b>Tablo 23.</b> Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi.....	131
<b>Tablo 24.</b> Bileşenler Matrisi (Component Matrix).....	131
<b>Tablo 25.</b> Açıklanan toplam varyans tablosu .....	133
<b>Tablo 26.</b> Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi .....	136
<b>Tablo 27.</b> Ortak Varyans .....	137
<b>Tablo 28.</b> Açıklanan toplam varyans tablosu .....	138
<b>Tablo 29.</b> Ölçek maddelerine ilişkin güvenilirlik katsayıları .....	139

<b>Tablo 30.</b> Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi .....	141
<b>Tablo 31.</b> Birinci faktöre ilişkin güvenirlik katsayıları .....	141
<b>Tablo 32.</b> Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi .....	142
<b>Tablo 33.</b> İkinci faktöre ilişkin güvenirlik katsayıları .....	143
<b>Tablo 34.</b> Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi .....	143
<b>Tablo 35.</b> Üçüncü faktöre ilişkin güvenirlik katsayıları .....	144
<b>Tablo 36.</b> Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi .....	144
<b>Tablo 37.</b> Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half testleri .....	145
<b>Tablo 38.</b> Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği faktör analizi sonuçları .....	145
<b>Tablo 39.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçüm modeli .....	147
<b>Tablo 40.</b> İkinci düzey DFA sonucu ölçeğe yönelik düzeltme indeksleri .....	148
<b>Tablo 41.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği model uyum ölçüleri .....	151
<b>Tablo 42.</b> Ölçeğin dışsal gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri .....	152
<b>Tablo 43.</b> Test-Tekrar Test korelasyon analizi .....	154
<b>Tablo 44.</b> Meslekî Eğitim Programı Vaka Çalışmasında Sorulan Soru Tipleri .....	156
<b>Tablo 45.</b> Normallik testi değerleri .....	160
<b>Tablo 46.</b> Verilerin frekans değerleri .....	161
<b>Tablo 47.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği diyalektik düşünme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	170
<b>Tablo 48.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği eğilim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	172
<b>Tablo 49.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği analiz alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	173
<b>Tablo 50.</b> Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalama değerleri ..	174
<b>Tablo 51.</b> POBT'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	175
<b>Tablo 52.</b> Cinsiyet değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları .....	179
<b>Tablo 53.</b> Cinsiyet değişkenine ilişkin POBT T testi sonuçları .....	179
<b>Tablo 54.</b> Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları .....	180
<b>Tablo 55.</b> Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin POBT T testi sonuçları .....	181
<b>Tablo 56.</b> Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	182
<b>Tablo 57.</b> Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları .....	184

<b>Tablo 58.</b> Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	185
<b>Tablo 59.</b> Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları.....	188
<b>Tablo 60.</b> Annenin çalışma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları.....	189
<b>Tablo 61.</b> Anne çalışma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları.....	190
<b>Tablo 62.</b> Babanın çalışma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları.....	191
<b>Tablo 63.</b> Baba çalışma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları .....	193
<b>Tablo 64.</b> Aile tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	194
<b>Tablo 65.</b> Aile tipi değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları.....	196
<b>Tablo 66.</b> Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	197
<b>Tablo 67.</b> Kardeş sayısı değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları.....	199
<b>Tablo 68.</b> Okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları .....	200
<b>Tablo 69.</b> Okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları .....	201
<b>Tablo 70.</b> Okul öncesi eğitim alma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	202
<b>Tablo 71.</b> Okul öncesi eğitim alma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları .....	203
<b>Tablo 72.</b> Kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları.....	204
<b>Tablo 73.</b> Kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları	205
<b>Tablo 74.</b> Günlük kitap okuma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	206
<b>Tablo 75.</b> Günlük kitap okuma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları ..	207
<b>Tablo 76.</b> Günlük teknoloji kullanma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	208
<b>Tablo 77.</b> Günlük teknoloji kullanma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları .....	210
<b>Tablo 78.</b> Aile ile geçirilen zamanın verimliliğine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları.....	211
<b>Tablo 79.</b> Aile ile geçirilen zamanın verimliliğine ilişkin POBT T testi sonuçları.....	213
<b>Tablo 80.</b> Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları .....	214
<b>Tablo 81.</b> Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları.....	215

<b>Tablo 82.</b> Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları .....	216
<b>Tablo 83.</b> Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları.....	219
<b>Tablo 84.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında maddi gelir değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	220
<b>Tablo 85.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	221
<b>Tablo 86.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında sınıf düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	222
<b>Tablo 87.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	223
<b>Tablo 88.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	226
<b>Tablo 89.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında anne çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	228
<b>Tablo 90.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında baba çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	229
<b>Tablo 91.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aile tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	230
<b>Tablo 92.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kardeş sayısı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	231
<b>Tablo 93.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	232
<b>Tablo 94.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	233
<b>Tablo 95.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kendine ait kitaplığı olma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	234
<b>Tablo 96.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	236
<b>Tablo 97.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	237
<b>Tablo 98.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aile ile geçirilen zamanın verimliliği değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	238
<b>Tablo 99.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	239
<b>Tablo 100.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları .....	240
<b>Tablo 101.</b> Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	242
<b>Tablo 102.</b> EDEÖ ve POBT arası basit doğrusal regresyon sonuçları .....	242

<b>Tablo 103.</b> EDEÖ ve POBT arası cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları.....	243
<b>Tablo 104.</b> EDEÖ ve POBT arası sınıf düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	244
<b>Tablo 105.</b> EDEÖ ve POBT arası anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	245
<b>Tablo 106.</b> EDEÖ ve POBT arası baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	247
<b>Tablo 107.</b> EDEÖ ve POBT arası anne çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	249
<b>Tablo 108.</b> EDEÖ ve POBT arası baba çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	250
<b>Tablo 109.</b> EDEÖ ve POBT arası aile tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları.....	251
<b>Tablo 110.</b> EDEÖ ve POBT arası kardeş sayısı değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	253
<b>Tablo 111.</b> EDEÖ POBT arası okul öncesi eğitim alma değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	255
<b>Tablo 112.</b> EDEÖ POBT arası okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	256
<b>Tablo 113.</b> EDEÖ ve POBT arası kendine ait kitaplığı olma değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	257
<b>Tablo 114.</b> EDEÖ POBT arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	258
<b>Tablo 115.</b> EDEÖ ve POBT arası günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	260
<b>Tablo 116.</b> EDEÖ ve POBT arası aile ile verimli zaman geçirme durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	263
<b>Tablo 117.</b> EDEÖ ve POBT arası sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	264
<b>Tablo 118.</b> EDEÖ ve POBT arası öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları .....	265
<b>Tablo 119.</b> Katılımcıların anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmakla ilgili görüşleri.....	268
<b>Tablo 120.</b> Katılımcıların eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarına yönelik görüşleri.....	271
<b>Tablo 121.</b> Katılımcıların metin yorumlama aşamalarına ilişkin görüşleri .....	273
<b>Tablo 122.</b> Katılımcıların metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri.....	276
<b>Tablo 123.</b> Katılımcıların sınıf içerisinde bireysel çaba göstermeyen ve bu durumdan öğretmeni sorumlu tutan bir öğrenciye ilişkin görüşleri .....	279

<b>Tablo 124.</b> Katılımcıların okuduklarını anlamaya ve kavramaya ilişkin neler yaptığına ilişkin görüşleri .....	282
<b>Tablo 125.</b> Katılımcıların metni derinlemesine analiz etmenin anlamaya katkısına ilişkin görüşleri.....	285
<b>Tablo 126.</b> Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşleri .....	287
<b>Tablo 127.</b> Katılımcıların eğitim alanında okumaya verilen öneme ilişkin görüşleri ..	291
<b>Tablo 128.</b> Katılımcıların okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin görüşleri.....	295
<b>Tablo 129.</b> Katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görmelerine ilişkin görüşleri .....	297
<b>Tablo 130.</b> Katılımcıların internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri .....	300
<b>Tablo 131.</b> Katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşleri .....	303
<b>Tablo 132.</b> Katılımcıların Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olma durumuna ilişkin görüşleri.....	306
<b>Tablo 133.</b> Katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemlerine ilişkin görüşleri .....	308
<b>Tablo 134.</b> Katılımcıların eleştirel okumanın faydalarına ilişkin görüşleri.....	311
<b>Tablo 135.</b> Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşleri	314
<b>Tablo 136.</b> Katılımcıların metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri.....	317
<b>Tablo 137.</b> Katılımcıların okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olmasına ilişkin görüşleri.....	320
<b>Tablo 138.</b> Katılımcıların okuduklarını daha hızlı analiz yapma ve daha hızlı anlamak için yaptıklarına ilişkin görüşleri .....	322
<b>Tablo 139.</b> Katılımcıların derse duyulan meraka ilişkin görüşleri.....	325
<b>Tablo 140.</b> Katılımcıların derse olan merakın ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırdığına ilişkin görüşleri .....	329
<b>Tablo 141.</b> Katılımcıların derse duyulan ilginin ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırmasına ilişkin görüşleri.....	331
<b>Tablo 142.</b> Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri .....	333
<b>Tablo 143.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algıları.....	343
<b>Tablo 144.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	345
<b>Tablo 145.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne ve insan benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	347

<b>Tablo 146.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	348
<b>Tablo 147.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	349
<b>Tablo 148.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	350
<b>Tablo 149.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki iki yönlü benzetmelere ilişkin metaforik algıları.....	351
<b>Tablo 150.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki nesne benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	352
<b>Tablo 151.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları .....	353
<b>Tablo 152.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları .....	354
<b>Tablo 153.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları .....	355
<b>Tablo 154.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algıları .....	355
<b>Tablo 155.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	357
<b>Tablo 156.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	358
<b>Tablo 157.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-kişi-kurum benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	359
<b>Tablo 158.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki olumsuzluk benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	360
<b>Tablo 159.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	361
<b>Tablo 160.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	362
<b>Tablo 161.</b> Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algıları.....	362
<b>Tablo 162.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	363
<b>Tablo 163.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	365
<b>Tablo 164.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-kişi benzetmelerine ilişkin metaforik algıları .....	367
<b>Tablo 165.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	369
<b>Tablo 166.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	370

<b>Tablo 167.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	372
<b>Tablo 168.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	373
<b>Tablo 169.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-mekân benzetmelerine ilişkin metaforik algıları.....	374
<b>Tablo 170.</b> Katılımcıların okuma kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algıları ..	375
<b>Tablo 171.</b> Katılımcıların genel metaforik algıları.....	375



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Chomsky'e göre dil edinim mekanizması .....	18
Şekil 2. Davranışçı-Bilişsel-Yapılandırmacı yaklaşımlar .....	21
Şekil 3. Dil Becerileri .....	24
Şekil 4. Bireyin Anlam Evreni.....	25
Şekil 5. Brocka ve Wernicke alanı.....	27
Şekil 6. Yazınsal İletişim.....	30
Şekil 7. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli.....	32
Şekil 8. Görme eyleminin gerçekleşmesi .....	34
Şekil 9. Beyin lobları ve işlevleri.....	35
Şekil 10. Okunan ve işitilen kelimelerin anlamlandırılması sırasında izlenen sinirsel yollar.....	36
Şekil 11. Okuma gelişiminde adanmışlık modeli. ....	37
Şekil 12. Etkin görme alanı ve açısı.....	40
Şekil 13. Sessiz ve akıcı okuma için gerekli olan yeterlikler .....	47
Şekil 14. Cornell not sayfası.....	49
Şekil 15. Okuduğunu anlamaya genel bir bakış. ....	52
Şekil 16. PISA döngülerinde temel ve ağırlıklı alanlar.....	62
Şekil 17. PISA örnekleminin İstatistikî Bölge Birimleri Sıralaması (İBBS) Düzey 1 bölgelerine dağılımı.....	63
Şekil 18. Türkiye'nin PISA okuma becerilerindeki performans değişimi .....	64
Şekil 19. Düşünme süreci döngüsü .....	68
Şekil 20. Activating Children's Thinking Skills in Sustainable Thinking Classrooms – ACTS II modeli.....	69
Şekil 21. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. ....	77
Şekil 22. Eleştirel düşünmenin bileşenleri .....	96
Şekil 23. Faktör sayısına ilişkin Yamaç-Birikinti Grafiği.....	135
Şekil 24. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik modifikasyon işlemlerinden sonra elde edilen yol şeması.....	153
Şekil 25. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT histogram grafikleri.....	163
Şekil 26. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT gövde ve yaprak grafikleri.....	164
Şekil 27. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT boxplot grafikleri.....	166
Şekil 28. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT normal Q-Q grafikleri.....	167
Şekil 29. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT detrended normal Q-Q grafikleri .....	168

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AGFI (İng.):** Düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi

**akt.:** aktaran

**çev.:** çeviren

**Edt.:** editör

**EDEÖ:** Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

**f:** frekans

**GFI (İng.):** İyilik uyum indeksi

**hızl:** hazırlayan

**KO:** kareler ortalaması

**KT:** kareler toplamı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**MEM:** Millî Eğitim Müdürlüğü

**NFI (İng.):** normlaştırılmış uyum indeksi

**NNFI (İng.):** normlaştırılmamış uyum indeksi

**PISA (İng.):** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Komisyonu

**POBT:** PISA Okuma Becerileri Testi

**RMR (İng.):** artık ortalamalarının karekökü

**RMSA(İng.):** yaklaşık hatalarının ortalama karekökü

**s.:** sayfa

**sd:** serbestlik derecesi

**ss:** standart sapma

**OBDÖP:** Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

**TÜDÖP:** Türkçe Dersi Öğretim Programı

**vb.:** ve benzeri/ve benzerleri

**vd.:** ve diğerleri

**$\chi^2$ :** ki-kare değeri

**$\bar{X}$ :** ortalama



## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1.</b>	Etik kurul onayı.....	446
<b>Ek 2.</b>	Tokat Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni.....	448
<b>Ek 3.</b>	Araştırmanın nicel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu .....	450
<b>Ek 4.</b>	Araştırmanın nitel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu .....	451
<b>Ek 5.</b>	Ortaokul öğrencilerine yönelik kişisel bilgi formu .....	453
<b>Ek 6.</b>	Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği .....	454
<b>Ek 7.</b>	Katılımcıların algılarını belirlemek için kullanılan metafor formu .....	456
<b>Ek 8.</b>	PISA Okuma Becerileri Başarı Testi .....	457
<b>Ek 9.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerilerine Yönelik Görüşme Formu .....	502
<b>Ek 10.</b>	Lisansüstü Tez Benzerlik Formu .....	504

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Dil; bireysel olarak düşünce, duygu ve isteklerin zihinde canlanmasını ve dışavurumunu sağlayan doğuştan gelen bir yeti (Chomsky, 2018, s. 122); toplumsal olarak etkileşimleri ve etkileşimlerin sonunda uzlaşımı sağlayan (Saussure, 1998, s.38) ve kültürel aktarımı gerçekleştiren bir araç (Akarsu, 1998, s. 77); yapısal olarak kendisine has örgü ve kuralları olan, ses ve şekillerden oluşan göstergeler dizgesidir (Vardar, 2007, s. 71). Dil üzerine yapılan pek çok tanım; onun bireysel, toplumsal ve yapısal yönünü yansıtır ancak dil; öylesine geniş çaplı bir etkiye sahiptir ki insan hayatında dokunmadığı bir alan, etkileşimde olmadığı bir disiplin hemen hemen yoktur. Felsefe, psikoloji, sosyoloji, mantık, kültür, edebiyat, semantik, epistemoloji, göstergebilim, iletişim, eğitim vb. pek çok disiplin alanı, dil ile yakından ilgilidir. Düşünme sürecinde temel araç olan dil; bireyin yaşadığı olayların (geçmiş), içinde bulunduğu durumun (şimdi), ileriye dönük olarak gerçekleşebilecek olguların (gelecek) analizini yapmasını sağlar. Bireyin gerçekleştirdiği bu analizler; onun hayatı, yaşamı, toplumu, iletişimi anlamlandırmasına katkı sağlar. Tüm bu açılardan düşünüldüğünde dil, insan için vazgeçilmez bir öneme sahip denebilir.

Dil, yaşadığımız evrende insanların aktif bir şekilde kullandığı bir beceri olarak düşünme becerisini de beraberinde getirir. Düşünme becerisi; insanların anlayan, gelişen ve sorgulayan bireyler olmasına temel oluşturur. Düşünme, bilincin ürünüdür ve bilinç de dilin kaynağı ve aracıdır (Vygotsky, 2018, s. 8). İnsan, düşünme eylemini dil ve bilinç sayesinde gerçekleştirir. Elbette düşünme becerisi tek başına yeterli değildir. Günümüz dünyasında okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dil becerileri, düşünme becerisinin gelişmesini sağlayarak bireylerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur. İnsanların pek çok şeyi anlaması, öğrenmesi ve bağdaştırması; sorgulaması, eleştirmesi ve analiz etmesi ile gerçekleşir. Bununla benzer olarak eğitimde temel amacı; üreten, geliştiren, sorgulayan

bireyler yetiştirmektir. Sorgulama ve eleştiride bulunma, bireylerin becerilerine katkıda bulunarak algı seviyelerini artırmaya yardımcı olmaktadır. Özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi Türkçe eğitiminde kazandırılmak istenen temel beceriler; sorgulama, eleştirme ve yorumlamanın da yardımı ile bireylere kazandırılmaktadır.

Dilin gelişimi düşüncenin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Bu sebeple dil ve düşünce becerileri, birbiri ile ilişkilidir. Dil becerilerinin her birinde eleştirme alt boyutu vardır. Literatürümüzdeki eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma gibi kavramlar, dil becerilerinin bir düşünme becerisi olan eleştirme ile iç içe olduğunun göstergesidir çünkü eleştirme; karar verme, problem çözme, yargıda bulunma, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi günlük hayatta bile karşılaştığımız eylemlerin gerçekleşme sürecinin bir parçasıdır. Düşünce ile dil bu kadar yakından ilişkiliyken, bir düşünme becerisi olan eleştirmeye dil becerilerinin yakından ilişkili olması kaçınılmaz bir gerçektir.

Dil becerileri arasından okuma; yazıların duyu organları ile algılanmasına, anlamlandırılmasına, yorumlanmasına dayanan ve gerçekleştiği esnada zihnin ve düşüncenin aktif olduğu bir edimdir (Özdemir, 2005, s. 11; 1993, s. 31). Okuma; bireyin dış dünyada kendi deneyimleri haricinde gerçekleşen olaylar, keşfedilen bilgiler, yaşanan durumlar ve gelişen tecrübeler hakkında bilgi sahibi olmasını ve dolayısıyla hayatın her alanına dair öğrenme, farklı fikirler üzerine düşünme ve onları eleştirme imkânını sağlayan bir süreçtir (Gün, 2011, s.2). Günümüzde insanların kendilerini geliştirme konusunda en sık başvurduğu yöntem okumadır çünkü okuma, hem zaman yönünden hem de maddi yönden pek çok yola göre tasarrufludur. Bir yer hakkında bilgi sahibi olmak isteyen kişi, oraya giderek bilgi sahibi olabilir ancak bu yöntem hem zamanını alacaktır hem de araştırıp okuyarak öğrenmeye göre daha fazla maddi güç harcamasına sebep olacaktır. Aynı zamanda okuma; istenilen zamanda gerçekleştirilebilecek bir eylem olduğundan zorlama değil, indidir. Bu nedenle bireyler, okumayı diğer yollara göre daha çok tercih etmektedir. Okumanın kendini geliştirme açısından bu kadar çok tercih edilmesi, onu fazlasıyla önemli kılmaktadır. Okumanın tüm bu özellikleri, bireylerin analiz ve sentez yapabilme becerilerini geliştirmekle birlikte algı düzeylerini de artırmaktadır. Bu sebeple okuma ile; bireyin algılama, kavrama, üzerinde düşünme, yorumlama ve bu sayede eleştirel düşünebilme becerisi olumlu yönde etkilenmektedir.

Okuma, çözümlenmeye dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 1993). Bu süreçte fiziksel özellikler de önemlidir çünkü çözümlenecek unsurlar direkt olarak göz organı sayesinde beyne iletilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Bireye bilgi kazandıran, onu farklı kültür ve bakış açıları ile tanıştıran, ona entelektüel bir kimlik kazandıran okuma eyleminin zihinde gerçekleşen sürecinde, algılama ve yorumlama çok önemlidir. Özellikle yorumlama süreci bireyin kendi bakış açıları ve algılayış biçimi ile yakından ilgili olduğundan yoğun bir bireysel çözümlenmeyi de beraberinde getirir. Bu çözümlenme, bireyin eleştirel düşünebilme becerisi ile doğru ve kaliteli bir hâle gelir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TÜDÖP) amaçlarına bakıldığında, ilk sırada “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” yer almaktadır. Ardından “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amacı gelmektedir (TÜDÖP, 2019). Çünkü bireydeki eleştirel bakış açısı, düşünmeyi ve diğer temel becerileri etkilemektedir. Eleştirel düşünme, bireyin olayları kendi süzgecine tabi tutarak analiz etmesi ve yorumlamasıdır. Bireyler eleştirel olarak düşünebilir ancak bu düşünme tarzını benimsemeleri ve doğru yerlerde kullanmaları, eğilimlerine bağlıdır. Eğilim, bir işi yapmaya olan yakınlık ve yatkınlıktır. Eleştirel düşünme eğilimi ise sorgulamacı bir şekilde düşünme işine olan yakınlık ve yatkınlıktır. Bu eğilim, temel becerilerin gelişmesine de önemli bir katkı sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme, algılama ve yorumlama sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü çözümlediklerini kendi zihin süzgecinden geçiren birey, hepsini kendine göre yorumlarken bir de sorgulama süreci geçirir. Algıladığı ifadenin kendisine doğru/yanlış, iyi/kötü, yararlı/zararlı gibi şekillerde gelmesi, bu sürecin sonunda gerçekleşmektedir. Aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimi olan birey, okuduklarının etkisinde kolay kolay kalmamakta ve bu sayede manipüle edilmekten kolaylıkla sıyrılmaktadır. Türkçe dersinin kazandırdığı temel becerilerden olan okuma ve alt becerilerden olan eleştirel düşünme, birbiri ile iç içe olan kavramlardır. Eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olacağı ve eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini yordadığı tahmin edilmektedir.

## 1.1. Problem Durumu

Dünyamızda her geçen gün yeni bir teknolojik gelişmenin yaşandığına şahit olmaktayız. Teknolojik gelişmelerle birlikte günümüzdeki pek çok kavram değişime uğramış, daralmış veya genişlemiştir. Metin kavramı da bu kavramlardan biridir. Artık yalnızca yazılı metinlerle değil, görsel metinlerle de kuşatılmış bir dünyada yaşamaktayız. Özellikle sosyal medya ve bu medyanın temel platformlarının hemen herkes tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı bu zamanlar için, okuma ve düşünme kavramı önem kazanmaktadır. Ayrıca hayatı en temel şekilde anlamlandırabilmek için dil ve düşünce becerilerine ihtiyaç duymaktayız. Dil becerilerinden okuma, görsel üzerinden de yapılan bir eylemdir. Bir resim, fotoğraf, karikatür, harita, şema, video, grafik vb. her görsel, okunmaya tabidir. Ancak günümüzde sosyal medya; bilgiye ulaşma, fikir alışverişi, ilişki kurma, propaganda yapma, vakit geçirme vb. amaçlarla kullanıldığı için suistimal ve manipülasyona açıktır (Acun, Yücel, Belenkuyu ve Keleş, 2017). Bu nedenle günümüz dünyasında her yönüyle okumayı ve eleştirel düşünmeyi iyi bir şekilde öğrenmeli ve gerçekleştirmeliyiz.

Okuma ve eleştirel düşünme iç içedir. Okuma, eleştirel bir şekilde yapıldığı zaman okunulan metinden farklı ve gizil anlamlar çıkarılacaktır. Bu nedenle hem teknoloji hem de sosyal medya ile iç içe yaşadığımız dünyamızda okumayı eleştirel bir şekilde yapmak önemlidir. Örgün eğitim-öğretim programları doğrultusunda yetiştirilen neslin; okuma ve eleştirel düşünebilme becerilerinde gelişmesinin önemi, kazanımlarda kendine yer bulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarında, teknolojiye meydana gelen tüm bu değişimler ile içinde bulunduğumuz bilgi çağında; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı vb. niteliklerdeki bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (TÜDÖP, 2019, s.3). Programlarda; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen sekiz temel yetkinlik içerisinde, dijital yetkinlik başlığı altında, yaşantı içerisinde bireyin teknoloji ağlarını eleştirel bir şekilde kullanabilmesi yer almıştır (TÜDÖP, 2019, s.5). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda açıklanmış Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan ve 1-8. sınıf düzeylerini kapsayan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÜDÖP); öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir

bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”, temel amaçlar içerisinde (TÜDÖP, 2019, s.8).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), hazırladığı başarı testleri ile öğrencilerin okuma becerilerini, fen okuryazarlığını ve matematik okuryazarlığını ölçmektedir. Özellikle okuduğunu anlama becerisini önceleyen PISA, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development-Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkeleri ve katılımcı diğer ülkelerle gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda, her ülke için üç temel alandaki durumu özetlemektedir. Ülkelerin pek çoğu, bu araştırmanın sonuçları sayesinde artı ve eksilerini görmektedir. Türkiye, PISA’nın 2018 Ön Raporu’na göre (2019) okuma becerilerinde katılımcı 79 ülke arasında 40., OECD’ye üye 37 ülke arasında 31. olmuştur. Bu, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerinde ve okuduğunu anlamada hâlâ çok iyi düzeyde olmadığı bir göstergesidir. İyi bir okuma eğitimi, öğrenciyi düşünmeye sevk ederek gerçekleşir. Bu nedenle dil becerileri ile düşünme becerilerinin birbiri ile ilişki içinde kazandırılması gerekmektedir. PISA gibi programların amacı, ülkelerin öğrencilerin eğitiminde kazanımları ne derece verebildiğini ve ülkeler arasındaki eğitim farklılıklarını ortaya koymaktır. Türkiye bu platformun uyguladığı testlerde en yüksek başarısını 2012 yılında almış, sonrasında düşüş yaşamıştır. 2018 raporunda hâlâ 2012 yılındaki seviyeye erişilemediği görülmektedir.

Okuma süreci, eleştirel düşünmeyi de beraberinde getirir. Çünkü okuma sürecinde okunulanı anlamlandırma ve zihinde yapılandırma için okunulanlar analize ve değerlendirmelere tabi tutulur. Bu doğrultuda bireyin eleştirel olarak düşünmesi gereklidir. Ayrıca okuma becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, bu becerilere karşı bir eğilim duymayı da gerektirir. Eğilimler, becerilerin kullanılmasının önünü açar. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasına yönelik öğrencinin bir eğilim duymasını sağlar ve öğrencinin bu becerileri kullanması için gereklidir. Eleştirel düşünme becerilerini kullanan bir öğrenci, okuma eylemini gerçekleştirirken de bu becerileri kullanabilir ve okuduğunu daha hızlı ve net olarak arka planıyla birlikte anlayabilir. Bu nedenle okuma becerilerinin içerisinde, analiz ve değerlendirme süreçlerinde kendini gösteren eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması doğrultusunda eleştirel düşünme eğilimi devreye girer. Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında var olan bu ilişki, özellikle ortaokul gibi öğrencilerin zihinsel

ve bilişsel olgunluklarının oturduğu ve Türkçe eğitiminin temelden çıkıp esas amaçları ile verildiği bir dönemde, üzerinde daha çok durulması gereken bir durumdur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileri ile ilişkisini ortaya koymak ve ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

### **Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar:**

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileri ile ilişkisi var mıdır? Varsa bu ilişki ne yöndedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri;
  - a. Cinsiyetleri,
  - b. Sınıf düzeyleri,
  - c. Yaşları,
  - d. Anne ve baba eğitim durumları,
  - e. Anne ve baba meslek durumları,
  - f. Ailenin sosyoekonomik düzeyi,
  - g. Aile tipi [otoriter, demokratik (hoşgörülü), ilgisiz, müdahaleci, koruyucu, rahat, mükemmeliyetçi],
  - h. Kardeş sayıları,
  - i. Okul öncesi eğitim alma durumları,
  - j. Kendine ait kitaplığa sahip olma,
  - k. Günlük olarak kitap okumaya ayırdıkları süre,
  - l. Aylık okudukları kitap sayısı,
  - m. Günlük televizyon, telefon, tablet kullanma süreleri,
  - n. Aile ile geçirilen zamanın verimliliği,

- o. İlgilendikleri hobiler,
- p. Etkinliklere aktif olarak katılım durumu,
- q. Öğretmen tipine [demokratik (hoşgörülü), katı-sert, ilgisiz, duygusal] göre farklılaşmakta mıdır?

### **Nicel Boyuta İlişkin Araştırma Hipotezleri:**

1.  $H_{a1}$ : Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.  $H_{a1}:r_{ede-ob}>0$
2.  $H_{a2}$ : Öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a2}:r_{c-ede/ob}\neq 0$
3.  $H_{a3}$ : Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinin de artması beklenmektedir.  $H_{a3}:r_{sd-ede/ob}>0$
4.  $H_{a4}$ : Öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a4}:r_{y-ede/ob}\neq 0$
5.  $H_{a5}$ : Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Anne ve babalarının eğitim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri düzeylerinin de artması beklenmektedir.  $H_{a5}:r_{abe-ede/ob}>0$
6.  $H_{a6}$ : Öğrencilerin anne ve baba meslek durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a6}:r_{abm-ede/ob}\neq 0$
7.  $H_{a7}$ : Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a7}:r_{sd-ede/ob}\neq 0$
8.  $H_{a8}$ : Otoriter, ilgisiz, müdahaleci, koruyucu, mükemmeliyetçi aile tipleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında negatif yönde bir ilişki vardır.  $H_{a8}:r_{at-ede/ob}<0$ .
9.  $H_{a9}$ : Demokratik (hoşgörülü) ve rahat aile tipleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır  $H_{a9}:r_{at-ede/ob}>0$ .
10.  $H_{a10}$ : Öğrencilerin kardeş sayıları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a10}:r_{ks-ede/ob}\neq 0$

11.  $H_{a11}$ : Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha yüksek düzeydedir.  $H_{a11}:r_{öe-ede/ob}>0$
12.  $H_{a12}$ : Kendine ait bir kitaplığa sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha yüksek düzeydedir.  $H_{a12}:r_{kak-ede/ob}>0$
13.  $H_{a13}$ : Öğrencilerin günlük olarak kitap okumaya ayırdıkları süre ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a13}:r_{kos-ede/ob} \neq 0$
14.  $H_{a14}$ : Öğrencilerin aylık okudukları kitap sayısı ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a14}:r_{aok-ede/ob}>0$
15.  $H_{a15}$ : Öğrencilerin günlük televizyon, telefon, tablet kullanma süreleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a15}:r_{tis-ede/ob}<0$
16.  $H_{a16}$ : Ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha yüksek düzeydedir.  $H_{a16}:r_{azv-ede/ob}>0$
17.  $H_{a17}$ : Öğrencilerin ilgilendikleri hobiler ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.  $H_{a17}:r_{h-ede/ob} \neq 0$
18.  $H_{a18}$ : Etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha yüksek düzeydedir.  $H_{a18}:r_{ek-ede-ob}>0$
19.  $H_{a19}$ : Katı-sert, ilgisiz öğretmen tipine sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha düşük düzeydedir.  $H_{a19}:r_{öt-ede/ob}<0$ .
20.  $H_{a20}$ : Demokratik (hoşgörülü) ve duygusal öğretmen tipine sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri daha yüksek düzeydedir.  $H_{a20}:r_{öt-ede/ob}>0$ .

### **Nitel Boyuta İlişkin Araştırma Soruları/Amaçları:**

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmak hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler eleştirel düşünmenin okuma becerilerine nasıl bir katkısı olduğunu düşünmektedir?

3. Öğrenciler bir metnin eleştirisini nasıl yapmaktadır?
4. Öğrenciler bir metni anlamak için ne gibi yollara başvurmaktadır?
5. Öğrenciler ideal bir okuma eğitimini nasıl tanımlamaktadır?
6. Öğrenciler okuduğunu anladığının nasıl farkında olmaktadır?
7. Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde kendilerini eleştiri yapacak olgunlukta görmekte midir? Verdiği cevapların nedenlerini nelere bağlamaktadır?
8. Öğrenciler eleştirel düşüncelerini nasıl yapmaktadır? Eleştirel düşünme olgunluğuna erişmenin nasıl gerçekleşeceğini düşünmektedirler?
9. Öğrenciler okuduklarının doğru ve yanlışlığını nasıl değerlendirmektedir? Okuduklarının güvenilirliğini nasıl ölçmektedirler?
10. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki okuma metinlerinde eleştirel düşünmeye dair etkinlikler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
11. Öğrenciler bir metne ilgi duymadığında eleştirisini nasıl yapmaktadır?
12. Öğrenciler okuduğunu analiz etme çabukluğu ile anlama çabukluğu arasında nasıl bir paralellik olduğunu düşünmektedir?
13. Öğrencilerin derse duydukları ilgi, ders hakkındaki metinleri okuma düzeylerini nasıl şekillendirmektedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. TÜDÖP'ün genel amaçlarından olan eleştirel düşünme, okuma eğitimi içerisinde kazandırılmaya çalışılan kazanımlardandır. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeye duyulan yönelimi ifade eder. Bu nedenle eleştirel düşünebilmek için eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak gerekir. Bu doğrultuda özelde okuma eğitimi, okuma becerileri, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimine; temelde dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişimine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Aynı zamanda okuma ve eleştirme gibi eylemler belli bir söz varlığı ve belirli becerileri gerektirdiği için özellikle TÜDÖP'te bulunan kazanımlara ve ayrıca öğrencilerin genel becerilerine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında eleştirel düşünme eğilimine yönelik her yaş grubuna uygun ölçekler varken

ortaokul öğrencilerine yönelik bir ölçek olmaması dikkat çekmektedir. Literatürdeki bu eksikliği, gerçekleştirilen çalışmada oluşturulan Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile tamamlamak hedeflenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğiliminin TÜDÖP’te bir kazanım olarak yer alması gerekçesiyle ortaokul öğrencilerinin, Türkçe derslerinde kazandıkları okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra 3 yılda bir gerçekleşen PISA testlerinin ülkemizde ciddi bir öneme sahip olduğunu ve PISA testleri sonuçlarının öğretim programlarını dâhi etkilediğini göz önünde bulundurarak PISA’nın Okuma Becerileri Testi aracılığıyla öğrencilerin okuma becerilerinin, eleştirel düşünme eğilimleri tarafından ne kadar yordandığını ortaya koymanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Okuma becerileriyle ilgili PISA sonuçlarına yönelik yapılan araştırmaların alan yazında fazla yer almadığı görülmüştür. Okuma becerileri, mevcut literatürde genellikle PISA’nın açıkladığı değişkenlere göre yorumlanmıştır. Bu araştırmada; öğrencilerin okuma becerilerinin, farklı değişkenler açısından ele alınması ve yorumlanması hedeflenmiştir. Bu farklı değişkenlerin okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisini ortaya koyarak her iki kavram için de etkileyici ve düzenleyici faktörler oluşturmak, araştırmanın temel önceliklerindedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Örneklemin evreni yansıttığı,
2. Ölçeklerdeki maddeleri öğrencilerin samimi bir şekilde cevaplandıkları,
3. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doğru bilgilerle doldurduğu,
4. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
5. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan nitel görüşme formundaki yarı yapılandırılmış soruların her birinin olgunun bir yönüne açıklık getirdiği,
6. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yöneltilen soruların samimi bir şekilde cevaplandırıldığı,
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleriyle okuma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Üç eğitim bölgesinden üçer ortaokul seçmek kaydıyla toplam 9 okulun 7 ve 8. sınıflarından yaklaşık 1200 ( $\alpha=.03$ ) öğrenciyle,
2. Seçilen okullar ortaokul seviyesinde olup okulların öğrenci mevcutlarına göre büyük ortaokullarda her kademedan üçer şube, küçük ortaokullarda ise her kademedan ikişer şubeyle,
3. Nitel boyutta Tokat ili merkezinde ortaokul düzeyindeki devlet okullarında okuyan öğrencilerle,
4. Ölçme aracı olarak Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, PISA Okuma Becerileri Başarı Testi ve ortaokul öğrencilerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu ile sınırlandırılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil, Ana Dil ve Ana Dili

Dil; insanlar arasında etkileşimi, anlaşımı, paylaşımı ve uzlaşımı sağlayan toplumsal bir dizgedir. İletişimin temel aracı olan dil, toplumu oluşturan ve gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kurallar bütünüdür. Evrensel bir sistem olarak dil; bildirişim sürecinde insanı sosyal bir varlık hâline getirmekle kalmayıp onun bilgi edinmesini, edindiği bilgileri gelecek nesle aktarmasını ve bu sayede kültürü oluşturmasını mümkün kılar (Demir, 2014, s. 14). Dil; evrensel olduğu kadar bireyseldir çünkü düşünceyi yansıtan içselleştirilmiş bir olgudur (Onan, 2019, s. 73). Pek çok düşünür ve bilim insanı, dilin insana has olduğu fikrini savunmuştur. Descartes (2015, s.30); dilin yalnız insana özgü bir yetenek olduğu fikrini, idea olarak bilinen gerçek dünyadaki varlık ve kavramların zihindeki izdüşümü olan gösterilenlere, sadece insanların sahip olması durumunu sunarak destekler. Chomsky (2018, s. 37); bu görüşü destekleyen Kartezyen Dil Bilim Teorisi'nde, dilin insana ait bir yeti olduğundan koşullanma ile açıklanamayacağını, onun hakkında insan zihni içerisinde olup bitenler aracılığı ile konuşulabileceğini savunmuştur. Aksan (2015, s.51-55); dil bilim üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarında dilin insanların ayrıcalık belgesi olduğunu, ortak öge ve kurallar çerçevesinde aktarımını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olduğunu ifade eder. Ergin'e (2013, s.3) göre dil; kendi kurallarına sahip olan doğal bir anlaşma aracı, kurallarının çerçevesinde gelişen ve seslerden oluşan canlı bir varlık, kökeni bilinmeyen dönemlere uzanan toplumsal bir uzlaşım yöntemidir. Martinet'e (1998, s. 17-22) göre dil; sesli biçim ve anlam yüklü birim dizilişleri olan çift eklemlili bir bildirişim aracıdır. Dilin tanımında Martinet'i destekleyen Vardar (2007, s.71), dilin belli bir topluluğa özgü olarak bildirişim amaçlı kullanılan sesli göstergeler dizgesi olduğuna dikkat çekmiştir. Piaget (2019, s.75); dil yetisi konusunda Chomsky'nin görüşlerini destekleyerek dilin insanda

doğuştan var olan bir yeti olduğunu, dil yetisinde kalıtımsallık olduğuna dikkat çeker ve dil yetisinin yalnız insanda var olan düşünce ve mantık işlemleriyle yakından ilişkili olduğunu açıklar. Dil bilim ve gösterge bilim alanlarında pek çok ilke ve gelişmeye imza atan bilim insanı Saussure (1998, s.38); dilin, dil yetisinin önemli bir parçası olmasının yanı sıra, dil yetisinin topluma yansıyan yüzü olarak toplum tarafından benimsenmiş bir uzlaşımlar bütünü olduğunu ifade eder. Ayrıca Saussure, dili insan zihninde bulunan geleneksel bir mekanizma yönü ve bu mekanizmanın bireysel kullanım yönü olarak ayırmıştır. Buna göre dil yetisi kapsamında, soyut kurallara sahip, toplum çerçevesinde gelişmiş sosyal bir mekanizma olan dil (*langue*) ile; dilin bireysel olarak, bireyin kendi isteği ve seçimleri doğrultusunda kullanımı olan söz (*parole*), hem birbirinden ayrılması gereken hem de birbirini yansıtan ayrı kavramlardır (Saussure, 1998, s. 44).

**Tablo 1.**

*Langue ve parole arasındaki zıtlıklar (Hoidcroft, 1991, s. 20; akt. Sakin, 2014, s. 5).*

<b>Langue</b>	<b>Parole</b>
Sosyal	Bireysel
Zorunlu	Olası
Tasarlanmamış	Tasarlanmış
Geleneksel	Alışılmadık
Birey aktif rol oynamaz	Birey aktif rol oynar
Homojen	Heterojen

Dilde göstergeler, taklitler haricinde nedensizdir çünkü dil göstergeleri; dil dışı gerçekliklerine ve özdeğine göre değil, öznelerle kurduğu ilişkilere göre belirlenir (Saussure, 1998, s. 169). Bu da dil bilim içerisinde töz ve biçim ayrımını oluşturur. Dilin bir yığın hâlinde henüz sese ve anlama dönüşmemiş yüzü, tözü oluştururken; göstergelere dönüşerek sosyal algılamaya imkân sağlayan, düzenlenmiş ve şekillendirilmiş yüzü, biçimi oluşturur. Dildeki ilk göstergelerin oluşum süreci hakkında farklı fikirler bulunmaktadır. Dillerin ortaya çıkışı, pek çok bilim insanı tarafından açıklanmaya çalışılmış bir konudur. Bu konuda öne çıkan temel görüşlerin başında ilahi görüş gelmektedir. Bu görüşün temelinde, dil veya dillerin insanlara ilahi bir kaynak tarafından verildiği savunulur. İslam dinine göre dil, insanlara Hz. Âdem aracılığıyla Allah tarafından verilmiştir. Bakara Suresi 31. ayetinde geçen, Allah'ın Hz. Âdem'e bütün

isimleri, eşyaları (varlıkları) öğretmiş olması olayı; var olan bütün kavram ve nesnelere ne olduğu, nasıl olduğu, onların nasıl kullanılacağı ve Hz. Âdem'e dil üretme kabiliyetinin verilmiş olması ile açıklanır (Karaman, 2014, s. 104-105). Yine Kur'an'da, Allah'ın insanı yaratıp ona beyanı öğrettiği ifade edilmiştir (Kur'an-ı Kerim, 55: 3-4). Beyan sözcüğü; burada konuşma, anlama, anlatma, bildirme, ifade etme, açıklama gibi anlamlara gelmektedir (Bayraklı, 2007; Karaman, 2014; Sağlam, 1996; Özek, Karaman, Turgut, Çağrı, Dönmez ve Gümüş, 2007). Kur'an-ı Kerim'in bu ayetlerine ve yapılan tefsirlere göre İslam dininde Allah; insana var olan her şeyi öğrettikten sonra, ona bunları hem nesne yönünden hem de beyan yönünden kullanabilme yetisi vermiştir. Yani insan, öğrendiği tüm isimlerden yeni isimler türetebilecek ve bu sayede dil üretebilecek hâle gelmiştir. Bakara Suresi'nde açıklanan ayetin ardından, Allah'ın meleklerle eşya isimlerini sorması ve meleklerin Allah tarafından kendilerine isimler öğretilmemesi gerekçesiyle eşya isimlerini bilememesi sonucunda melekler, Hz. Âdem'e verilen ilim ve hikmeti tasdik etmiştir (er-Razî, 2002a, s. 381). İslam'daki bir başka görüşe göre ise Allah, Hz. Âdem'e var olan bütün dilleri öğretmiştir. İslâm âlimi, fizikçi ve müfessir olan Fahrüddîn er-Razî (2002b, s. 265-266); Tefsir-i Kebir adlı eserinde Allah'ın öğrettiği isimlerden kastın dünya üzerinde konuşulan bütün diller olduğunu, Hz. Âdem ve çocuklarının bu dillerle konuştuğunu, Hz. Âdem öldükten sonra çocuklarının dünyanın çeşitli yerlerine dağıldığını ve her birinin farklı bir dili seçip onu konuşurken zamanla diğerlerini unuttuğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda tüm dillerin hem vahiy ve ilhama hem uzlaşma ve anlaşmaya dayalı bir sistem olduğunu; hem de bazı dillerin vahiy ve ilham kaynaklı, bazı dillerin uzlaşma ve anlaşma kaynaklı olabileceğini mümkün gördüğünü ifade etmiştir (er-Razî, 2002a, 28). Ayrıca Bakara Suresi'nin 37. ayetinde Hz. Âdem ile Hz. Havva'nın yasak meyveyi yemesinden sonra Allah'ın Hz. Âdem'e vahiy yoluyla bazı kelimeler verdiği, Hz. Âdem'in bu kelimelerle tövbe ettiği söylenmektedir (Kur'an-ı Kerim, 2:37). Bu da âlimler tarafından farklı görüşlere sebep olmuştur ve bazı âlimler Hz. Âdem yeryüzüne geldikten sonra içine doğan bazı sözlerin başka bir dil olduğunu savunmuştur (Ateş, 1982, s.60). İncil'e (1: 1-4, 2009) göre, her şeyden önce Allah'ın hikmeti ve özünü ifade eden kelimeler (söz) vardı. İncil'de kelimeler o kadar önemli bir yer tutmaktadır ki başlangıçta yalnız kelimelerin olduğu, kelimelerin hem Allah'ın kendisi olduğu hem de kendisiyle beraber olduğu, Allah'ın her şeyi kelimelerle yarattığı ve o olmadan yaratılmış hiçbir şey olmadığı söylenerek kelimelerin var olan tüm hayatın kaynağı

olduğu belirtilir (1: 1-4, 2009). Bununla beraber İncil’de Hz. İsa’nın Allah’ın kelamını taşıdığına ve iman edildiğinde Allah’a ve kelamına iman edilmesi gerektiğine dair sözler bulunmaktadır (1: 12; 1:14; 17:6, 2009). Buna göre İncil’in; dili kelam (söz) olarak kabul ettiği ve dilin Allah kaynaklı olduğunu, hayatta var olmuş hiçbir şeyin dil olmadan olmadığını ve dolayısıyla dilin, hayatın asıl kaynağı olduğunu söylediği ifade edilebilir. Dili öğrenme noktasında açık sözler olmasa da bu cümlelerin dilin, Allah tarafından insanların içine kendi özü olarak yerleştirildiğini ifade ettiği düşünülebilir. Tevrat’a baktığımızda insanın dili nasıl öğrendiği veya dili konuşma yeteneğini nasıl edindiği açıklanmasa da ilk dilin ve varlıkların isimlerinin nasıl konulduğuna dair bilgiler bulunmaktadır. Tevrat’ta Allah, yarattığı her şeyin yanına Hz. Âdem’i getirir ve ondan varlıklara isim koymasını ister (2: 19, 2012). Hz. Âdem varlıklara isim verir ve böylece ilk dil oluşmuş olur (2: 20, 2012). Ayrıca Allah, Hz. Âdem’e eş olarak kadını yarattığında da Hz. Âdem kendisinden bir parça olduğu için ona ischa (kadın) ismini koymuştur (ischa: insan/adam anlamına gelen ‘isch’ten türemiştir) (2: 23, 2012). Ayrıca Yaratılış’ın 11. bölümünde anlatılan Babil Kulesi efsanesine göre insanlar başlangıçta tek bir dili konuşurken birbirleriyle anlaşabildikleri için bir arada yaşamak istiyorlardı ve bunun üzerine bir kent kurmaya başladılar. Bu kenti kurarken Allah yeryüzüne indi, insanların kendine meydan okuyarak kibre kapıldıklarını gördü ve böyle devam ederse hiçbir engel tanımayacaklarını söyleyerek birbirlerini anlayamamaları için insanların dillerini karıştırdı (11: 1-9, 2012). Tüm bunların sonucunda dilin ortaya çıkışındaki ilahi kaynaklık için bütün dinlerde Hz. Âdem’e ve dolayısıyla insanlığa dil yetisi, dili kullanma ve üretme becerisi verildiği söylenmiştir. Bu üretme becerisi sayesinde ilk öğretilenlerle kalınmamış, insanlık yeryüzünde yaşam sürmeye başladığında da dile başka sözcükler de katılmıştır. Ancak dillerin farklılaşması noktasında ilahi görüşlerde kesin bir sonuca varılamamaktadır.

Dilin ortaya çıkışı ile ilgili bir diğer görüş; dillerin doğadaki sesler yoluyla bir yansıma olarak gerçekleştiğidir. Antik Yunan filozoflarından Platon ve Alman filolog ve dil bilimci Max Müller tarafından desteklenen bu görüşe göre insanlar önce doğadaki sesleri dinlemiş ve ses sembolizmi doğrultusunda meydana gelen bağlantılarla konuşmaya başlamıştır (Bloomfield ve Jespersen, 1922, s. 414). Evrimleşme kuramının kurucusu olan biyolog Charles Darwin (1975, s.121); dilin ortaya çıkışı ile ilgili müzik kuramını ortaya atarken Max Müller’in görüşlerini reddetmemekle birlikte dilin;

insanların müziksel bir ritim tutmak, ayrıca karşı cinse kendini beğendirmek ve duygularını belli etmek için çıkardığı sesler sonucunda ortaya çıktığı fikrini sunmuştur. Ona göre müziksel çığlıklar önce heceye, daha sonra sözcüklere dönüşmüştür. Ayrıca bazı hayvanların diğer hayvanları uyarmak veya haberdar etmek için belli durumlarda çığlık attığını söyleyen Darwin (1975, s.122), insanların da hayvanlardaki bu sesleri örnek olarak kendi ırkı ile duygu ve belirtilmesi gereken durumlarda iletişime geçmiş olabileceğini ifade etmiştir. Dilin ortaya çıkışı ile ilgili olarak sunulan bir diğer görüş ise beden dili/jest-mimik/işaret kuramıdır. Bu kuramın savunucuları, dilin öncelikle insanlar tarafından gerçekleştirilen bir işaret dilinin sonucu olarak beden dilinin yetersiz kalması dolayısıyla ortaya çıktığını ifade eder (Crystal, 2019, s. 139). Bir diğer görüş olan iş kuramına göre; ilk insanlar yapılması gereken işleri paylaşmak, tek kalmamak ve fiziksel yardım almak amacıyla birtakım sesler çıkarmıştır ve bu yolla da bir süre sonra kendi aralarında iletişim kurmaya başlamışlardır (Aksan, 2015, s. 97-99). Kabul gören görüşlerden biri olan ünlem kuramında ise (Jespersen bu kuramı pooh-pooh kuramı diye adlandırmıştır); insanların hissettikleri duygular ve fiziksel durumlar karşısında tam olarak istenç ve plan dâhilinde olmadan sesler çıkarmasının, dilin kökeni olduğu savunulmuştur (Jespersen, 1922, s. 414). Ünlem kuramına göre; temelde korkma, heyecanlanma, iğrenme, fiziksel acı hissetme, komik bir olay karşısında gülme gibi refleks kaynaklı hareketlere verilen tepkiler, dilin temelini oluşturmuştur. Filozof Jean Jacques Rousseau (2011, s.17); jest-mimik kuramını tamamen reddetmeden ünlem kuramını akla yatkın bulmuş, ilk anlamlı seslerin jestler sayesinde insanlardaki duygulanımlar sonucunda ortaya çıkmış olması gerektiğini savunmuştur.

Ana dil; kendisinden başka diller türetmiş olan, akrabalık ilişkisine sahip olduğu dillere kaynaklık etmiş köken dildir (Hengirmen, 2009, s. 25; Onan, 2019, s. 11). Ana diller bilinmeyen bir tarihte ortak dildi; günümüzde ise kendisinden dil, lehçe ve ağızlar türemiştir (Korkmaz, 2008). Örneğin Latince, kendisinden başka diller türettiği için (İspanyolca, İtalyanca, Fransızca, Portekizce vb. Latin dilleri) bir ana dildir (Sinan, 2006; Vardar, 2007, s. 17). Sağır'a (2007) göre; ana dil, temeldeki ortak dil olan ve bugün hâlâ kullanılmakta olan dildir. Ana diller tarihin bilinmeyen dönemlerinde var olmuşlardır. Dilin canlı bir varlık olması sebebiyle (Ergin, 2000, s.3) ana diller, hem gelişim hem de değişim göstermişlerdir. Zamanla dil içerisindeki ağızlar şiveye, şiveler lehçeye ve lehçeler de dillere dönüşmüştür. Ana dilden uzaklaşan yeni diller, daha çok

konusulmuştur ve ana dillerin yerini almıştır. Böylece ana dillerin kullanım sahası gittikçe daralmış ve hatta pek çoğu yok olmuştur. Ana diller pek çok dile temel oluştururken kendisinden türeyen diller, bir dil ailesi veya dil ailesinin kollarını oluşturmuştur. Ancak ana dillerin hepsi, farklı dillere kaynaklık eden Latince kadar net bir süreç geçirmemiştir. İlk Latinceye ait metinler, sözel unsurlar vb. materyaller var olsa da bu durum, tüm ana diller için geçerli değildir. Örneğin Türkçe ve diğer Altay dillerinin Ana Altayca adlı bir ana dilden geldiğine dair Altayistik Dil Görüşü adında bir bilimsel teori vardır (Ercilasun, 2015, s. 17). Altayist bilim insanları arasında Gustav John Ramstedt, Nicolas Poppe, Ahmet Temir, Osman Nedim Tuna, Talat Tekin, Ahmet Caferoğlu, Tuncer Gülensoy ve Ahmet Bican Ercilasun'u sayabiliriz (Akar, A. 2016, s. 29-35; Aksan, 2015, s. 111-118). Bu görüşte; Ana Altaycanın olduğu en eski dil dönemi, açıklığa kavuşturulamamaktadır. Çünkü birincil değerde bir yazılı metin bulunmamaktadır. Ana dil teriminde ayırt edici olan sözcük, ana sözcüğüdür (Sağır, 2008). Ana sözcüğü burada; asıl olan, temel olan, esas olan gibi anlam görevleri taşıdığı için ana dil terimi, tam olarak köken dili karşılamaktadır.

Ana dili ise ana dilden farklı olarak bireyin annesinden, ailesinden, çevresinden öğrendiği ilk dildir (Vardar, 2002, s.17). Ana dili edinimi, bireyin doğumundan itibaren ilk iletişimini sağladığı aileden başlar ve iletişime geçtiği sosyal çevreyle şekillenir. Aksan; ana dili göstergesinde bulunan ana sözcüğünün nedensiz olmadığını söyleyerek çocuğun çevreye kıyasla en çok annesi ile yakın olduğunu ve bu sayede en çok annesinde bulunan dil özelliklerini benimsediğini savunmuştur (Sinan ve Demir, 2010). Birey ilk dönemlerinden itibaren zorunlu etkileşim içerisinde bulunduğu için (gelişim sürecinde birey, temel ihtiyaçlarını gidermesi ve öğrenmesi gerekenler bakımından çevreye muhtaçtır), çaba sarf etmeden ana dili edinebilir (Yurdakal, 2016). Çünkü ana dili, doğal ortamlarda edinilir. Krashen; resmi kurum ve ortamlarda gerçekleşen dil eğitiminin edinim değil, öğrenme olduğunu ortaya koyar ve edinimin, bu ortamlardan bağımsız bir şekilde gerçekleştiğini savunur (Demir, 2018, s.5). Ana dili eğitimi; bireyin geleceğinde önemli bir yer tutar çünkü bireyin zihinsel gelişimini, hayata bakış açısını, tecrübe kazanmasını, yaşamı anlamlandırmasını, yaşadığı topluma karşı aidiyet hissetmesini, çevreyi tanımasını, iletişim kurmasını, kendini gerçekleştirmesini destekler (Gömlüksiz, Sinan ve Demir, 2011; Demir, 2015; Demir ve Sinan, 2017).

Bireyin tek bir ana dili olmak zorunda değildir. İki veya daha fazla dili ana dili olarak edinme durumu, iki dillilik veya çok dillilik olarak adlandırılır. Ana dili, bireyin öğrendiği ilk dil olması sebebi ile bireyin sonradan öğrendiği dillerden farklıdır. Ayrıca bir diğer farklılık sebebini Chomsky (2018, s. 265- 266), bireyin zihninde örtük bir dil edinme mekanizması olduğunu söyleyerek ortaya koymuştur. Tüm insanlarda doğuştan bir dil yetisi olduğunu ve bu yetinin de zihnin temelinde olan bir evrensel dil bilgisi sayesinde bir mekanizma gibi işlediğini savunan Chomsky, bu görüşünü doğuştancılık olarak adlandırır. Chomsky'e (2018, s.266) göre ana dili edinilir ve ana dili edinilirken de zihin pasiftir.

**Şekil 1.**

*Chomsky'e göre dil edinim mekanizması*



Piaget ise ana dilin öğrenildiğini savunur. Piaget'nin görüşünün Chomsky'nin görüşünden farkı edinim değil, öğrenim olduğunu savunması ve zihnin öğrenim sürecinde aktif olduğunu savunmasıdır (Demir, 2019, s.268-267). Stephen Krashen; ana dilinin edinildiğini ve bu edinim sürecinin bilinçli olmadığını savunur (Uçak, 2016). Ona göre bilinçli olan süreç, dili öğrenme sürecidir. Dili edinme ve öğrenme arasında ise farklar vardır. Dil ediniminde, dilin grameri ve kuralları ile ilgili bilgilerden ziyade kullanımı yani konuşma alanındaki aktifliği önemlidir (Peçenek, 2014). Dil öğreniminde ise gramer ve kurallara hâkim olmanın yanında dili konuşabilme söz konusudur (Gökcan, 2016,

s.18). Bu sayede çocukluk döneminde gerçekleşen ana dili edinim sürecinin yetişkinlerde de olabileceğini ancak bunun çocukluk dönemi kadar başarılı olamayacağını ifade etmiştir (Gökcan, 2016, s.19). Yetişkinlerde dil edinimi gerçekleşirken bir öğrenim süreci de olacaktır. Krashen bu süreci, Monitör Teorisi'nde açıklamıştır. Bu teoride; dilde edinim, söylenen her şeyin başlangıcından bitimine kadarki akıcılık ile ilgiliyken; dilde öğrenim, söylenen her şeyin seçilmesi, denetlenmesi ve düzenlenmesi ile ilgilidir (Uçak, 2016; Peçenek, 2014). Öğrenimin yönlendirici yanı monitör, denetleyici yanı ise editördür ve monitör çıktıları kontrol eder, yönlendirir, düzeltir (Peçenek, 2014). Edinimde sözler ve konuşmanın akıcılığı ön plandayken, monitör söz seçilmeden önce veya sonra müdahalede bulunur. Bu nedenle edinim, konuşmada olumlu sonuçlar doğururken monitör, özellikle yazmada olumlu sonuçlar doğurur (Uçak, 2016).

Dil, ana dil ve ana dili birbiriyle ilişkili olduğu kadar birbirinden ayrı kavramlardır. Bireylerin dil becerileri ve ana dili edinim sürecinin başarısı, birbiri ile bağlantılıdır. Bu sebeple yukarıda dil ve ana dilinin önemi noktasında bahsettiklerimiz açısından ana dili edinimi ve dili kullanma becerileri, bireyin hayatında çok önemli bir yer tutacaktır.

## **2.2. Dil Eğitimi**

Dil eğitimi, ailede başlar. İlk olarak anne ve çevresi sayesinde dil edinen birey, daha sonra edindiği dili tüm becerileri ile kazanmak için eğitim kurumlarına başlar. Aile ve özellikle anneden edinilen dil, çocukta sonraki eğitim ve beceriler adına çok önemli bir zemin oluşturmaktadır. Çünkü çocuktaki bu temel sağlam ve sağlıklı olmazsa, dil becerileri ve dil eğitiminde sorunlarla karşılaşılır. Dil eğitimi, çocuğun ve bireyin bilinçaltına işlediği için hayat kararları ve seçimleri ile birlikte kendini yaşadığı topluma ait hissetmesi ve kimlik kazanması adına çok önemlidir (Aksan, 2004, s. 175). Çocuğun sahip olduğu dil onu yaşadığı topluma bağlar ve toplumla ilişkiler kurmasını sağlar. Aksan'a (2004, s. 172-173) göre, dil eğitiminde temel olan annedir ve annenin ana dili ediniminde payı çok büyüktür. Otto Jespersen'in görüşleri ile birleştirerek sunduğu fikre göre, annenin ağız özelliklerinin dâhi çocuğa derin çizgilerle işlediğini ifade eden Aksan, ana dili eğitiminde annenin payını şu sonuçlarla ifade eder:

- Ana dili eğitiminde annenin rolü çok büyüktür çünkü özellikle annedeki dilin fonetik ve allofon denilen ses dizgesindeki seslerin ortak dilden farklı olan varyasyonları çocuğun diline derin çizgilerle işler.
- Ülkemizde çocuk; babadan veya çevredeki herhangi bir bireyden ziyade en çok anneyle vakit geçirdiği için, bu şartlarda annenin etkisi dil ediniminde daha güçlüdür.
- Çocuğun başkaları ile olan ilişkilerinin derecesi, başkalarının çocuğun dilindeki etki payını belirler.
- Yetişkin insanlarda aile çevresi haricindeki ilişkilere göre söz varlığı değişebilir. Çocuklukta anneden aldığı ses özellikleri yerini korusa da hayattaki farklı alanlarda edindiği konum ve durumlar çerçevesinde (iş, evlilik, okul vb.) başka insanlarla ilişkiler kurduğu için dilinde farklılaşmalar meydana gelir. Bu nedenle yetişkinlikte olan durum, çocukluktakinden farklıdır ve yetişkinlerin dili, annenin dilinden farklılaşma gösterir (Aksan, 2004, s. 174).

Tüm bu açılardan bakıldığında ana dili eğitimi hem bireyin özel hayatında hem sosyal hayatında oldukça etkilidir. Bireyin dünyaya olan bakış açısını, hayata dair seçimlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etme şeklini etkiler çünkü hayata ana dilimiz çerçevesinden bakarız (Aksan, 2004, 176). Ana dili, konuşulduğu toplumun kültür özelliklerini yansıtır (Akarsu, 1998, s. 62-63). Humboldt'un görüşüne göre, bir ulusun ana dilini edinen çocuk veya birey; o ulusun kültürünü, özelliklerini, hayata bakış açılarını da öğrenir ve o ulusa dair olan kazanımları ve edinimleri olur (Akarsu, 1998, s. 76-82). Bu noktada ana dili eğitimi, çocuk adına aynı zamanda bir kültür eğitimini de beraberinde getirir. Çocuk, ana dili eğitimi sürecinde toplumun kültürünü kazanır ve toplumun bir parçası hâline gelir. Toplumdaki işleyiş, yaşayış biçimi, inançlar, örf ve adetler ve en önemlisi toplumların edindiği tecrübe ve deneyimleri [bu noktada deyim ve atasözleri önemli bir yer tutmaktadır (Sinan, 2015, s. 13,14)] hakkında ana dili üzerinden bilgi sahibi olmak mümkündür (Aksan, 2004, s. 179). Ana dili, örgün olarak ciddi bir şekilde öğretimi yapılması gereken bir alandır. Ana dili eğitiminin sağlıklı olması ve başarılı olması, bireyin diğer alanlarındaki başarıyı artırmasına da yardımcı olacaktır.

Ana dili eğitimindeki başarı, bireyin dil becerilerine olduğu kadar düşünme becerilerine de etki etmektedir. Farklı görüşleri birbirinden ayırma ve çözümleme, görüşleri kritiğe tabi tutma, sentez yapma, problem çözme, karar verme, fikirler üretme,

plan yapma, analiz yapma, farklı noktalardan bakış açısı geliştirme, kendinin farkında olma, empati kurma, hipotez kurma, arka plandakileri görme, manipülasyonların farkına varma vb. pek çok düşünme becerileri ve alt becerileri noktasında ana dili eğitimi önem arz eder. Çünkü ana dili eğitimi, tüm bu basamaklarda gereken düşüncenin temelini oluşturur. Düşüncenin temelini oluşturan dil; düşünme becerilerine karşı bireyi hazırlar, becerilerini geliştirir ve becerileri kazanmasını sağlar. Her şeyden önce ana dili eğitimi anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) gibi bireyin hayatının hemen her alanında kullandığı becerilerin kazanılmasını ve gelişmesini sağlar. Ana dili eğitimi noktasında dil-düşünme becerileri, edinim ve öğrenim gibi kavramlar ön plandadır. Ana dili eğitiminde 3 temel yaklaşım vardır: davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım (Baillly' den akt. Güneş, 2017, s. 48).

## Şekil 2.

*Davranışçı-Bilişsel-Yapılandırmacı yaklaşımlar (Çiğdemoğlu, 2019)*



Güneş (2017, s.48-49); daha iyi anlaşılması için davranışçı yaklaşımları, geleneksel ve davranışçı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu nedenle davranışçı yaklaşım, burada da geleneksel ve davranışçı olmak üzere ele alınmıştır.

## **Geleneksel Yaklaşım**

Dil öğretiminin en eski yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın içerisinde dil bilgisi yaklaşımı (dilin kurallardan oluştuğunu ve bireyin bu kuralları bilmeden dili öğrenemeyeceği noktasında ezber ve ayrıntıların ön planda olduğu bir yöntem), kelime yaklaşımı (dilin öğretilecek ilk yönünün kelimeler olduğu ve günlük yaşamı temel alan bir yöntem) ve kültür yaklaşımı (dille kültür arasındaki ilişki kapsamında dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğunu kabul eden ve metinleri kültür temelli belirleyen yöntem) vardır (Güneş, 2017, s. 49-50). Bu yaklaşımlar doğrultusunda bireye, ezberin ön planda olduğu bir eğitim verilir.

## **Davranışçı Yaklaşım**

Dil öğretiminde laboratuvar deneylerinin sonuçları doğrultusunda uyarıcı-tepki şeklinde bir anlayışla dilin bir davranış olarak kabul edildiği ve zihnin çözülemeyeceği fikriyle, öğrenciyi ve zihinsel becerilerini geri planda bırakan bir yaklaşımdır (Kaya, 2016, s.248). Bu yaklaşım kapsamında işitsel-sözel (dinleme temelli olan, dinleme ile dilin edinilmesini sağlayan ve sonrasında sırasıyla konuşma, okuma ve yazma ile devam eden yöntem) ve görsel-işitsel (görsel materyaller sayesinde önce görsellerin sunumu ve açıklanması, sonrasında tekrarlama çalışmalarının yapılması ve günlük hayata aktarımın gerçekleştiği yöntem) yaklaşımları temel alınmıştır.

## **Bilişsel Yaklaşım**

Chomsky'nin geleneksel ve davranışçı yaklaşımları temelinden sarsan dil yetisinin doğuştan geldiği yönündeki doğuştancılık teorisi ile ana dili ediniminin zihinsel olarak açıklanması sonucunda ortaya çıkmış olan yaklaşımdır. Bu yaklaşımın içerisinde iletişimsel yaklaşım (dili bir iletişim aracı olarak gören, dilin dört alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın beceri olarak kazandırılmasını temel alan ve dil bilgisi,

kelime ve kültür yaklaşımlarına ek olarak iletişim boyutunun eklendiği yöntem) ve kavramsal-işlevsel yaklaşımlar (anlam, içerik, sunum, öğretim ilke ve modelleri üzerinde duran, birleştirme ve çözümlene teknikleri ışığında performansı artırmayı amaçlayan yöntem) bulunmaktadır (Güneş, 2017, s. 53-55).

## Yapılandırmacı Yaklaşım

Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi uzmanların öğrenme, zihin becerileri, öğrenci aktifliği, gelişim ve etkileşim kavramlarını temel aldığı; zihnin dil ediniminde aktif olduğunu savunan, dil ve düşüncenin birbirinden bağımsız olmadığını ve birbirlerini geliştirdiğini kabul eden yaklaşımdır (Onan, 2019, s. 231-232). Bu yaklaşım içerisinde beceri (zihinsel, duygusal ve sosyal yönden elde edilen ön bilgilerin zihinde yapılandırılmasına dayanan, bilgiler arasında ilişki kurduran yöntem) ve etkinlik (dili sosyal etkileşim aracı olarak gören, bireyleri ise toplumdaki sosyal aktörler olarak gören; dilde sözlü anlama, yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşme, hazırlıklı konuşma ve sunu, yazılı ifade gibi dil etkinlik alanları üzerinde etkinlikler gerçekleştiren yöntem) yaklaşımları yer alır (Güneş, 2017, s. 59-65).

**Tablo 2.**

*Yaklaşımların karşılaştırılması (Candemir, 2016)*

	<b>Davranışçı Yaklaşım</b>	<b>Bilişsel Yaklaşım</b>	<b>Yapılandırmacı Yaklaşım</b>
<b>Öğrenme Süreci</b>	Etki-tepki-davranış	Dikkat-kodlama-bellekten geri çağırma	Tekrarlanan grup diyalogları-katılımcı-problem çözme
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Dış etkenlerin düzenlenmesi	Bilişsel süreci destekleyen koşulların düzenlenmesi	Örnek olma ve rehberlik sağlama
<b>Öğretmenin Görevleri</b>	Hedeflerin belirlenmesi Öğrenci davranışlarını yönlendirici ipuçları sağlama Öğrenci davranışını pekiştirme	Yeni bilgiyi organize etme Yeni bilgiyi mevcut bilgiyle ilişkilendirme Öğrenci dikkatini, bilgiyi kodlamasını ve hatırlamasını sağlayıcı etkinlikler sunma	İyi bir problem yaratma Grup içinde öğrenme etkinliklerini düzenleme Bilginin oluşma sürecinde örnek olma ve rehberlik sağlama

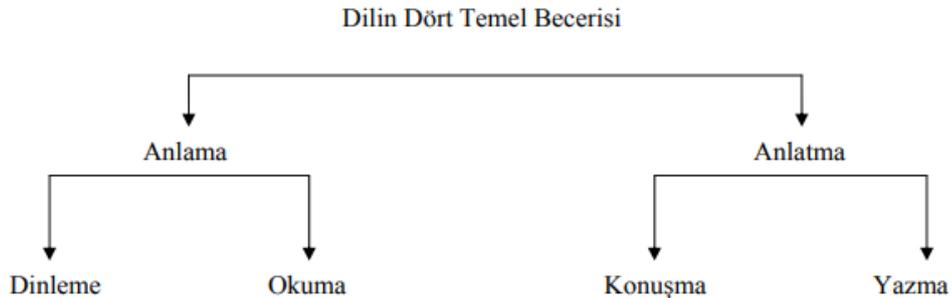
Tüm bu görüşler ışığında Chomsky ve Krashen'in dil becerilerinde doğuştancılık teorisi ve dil ediniminde zihnin pasif olduğu görüşleri tam olarak reddedilmemekte ancak dil yetisinin doğuştan gelmesinin yeterli olmadığı, dil becerilerini geliştirmenin belirli yollarla (etkinlik temelli, beceri ve kazanım edindirmeye yönelik, çoklu zekâyı kabul eden, tam öğrenme modeline uygun, materyal kullanımını destekleyen, çoklu öğrenmeyi sağlayan bir sistem) mümkün olduğu ve en önemlisi bireyin öğrenim esnasında zihninin pasif değil aktif olduğu görüşü daha çok kabul görmektedir (Demir, 2018, s. 9). Bunların yanı sıra ana dili eğitiminde annenin, ailenin, öğretmenin, çevrenin etkili olduğu ve bu noktada bu türden bir eğitimin işbirliği içerisinde başarıya ulaşacağı düşünülmektedir.

### 2.3. Dil Becerileri

Dil öğretiminde dil becerileri denildiğinde dört öğrenme alanı akla gelmektedir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dil ve dili kullanma becerileri; bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadaki beceri düzeyi ve yeterliliğidir (Onan, 2019, s. 77). Dilin iki farklı yönü vardır: Birincisi içsel ve dışsal yönleri, ikincisi ise doğal ve yapay yönleridir. İçsel olan yönleri anlamaya dayalı olan, dinleme ve okumadır; dışsal olan yönleri anlatmaya dayalı olan konuşma ve yazmadır.

#### Şekil 3.

*Dil Becerileri – 1 (Şahin N., 2012, s. 12)*



Diğer açıdan bakılırsa dilin doğal, yani doğuştan olan ve yapay, yani sonradan olan yönleri de vardır. Doğal yönleri dinleme ve konuşmayken yapay yönleri okuma ve yazmadır. Dil becerilerini her iki yönüyle aşağıdaki gibi tablolaştırabiliriz:

**Tablo 3.**

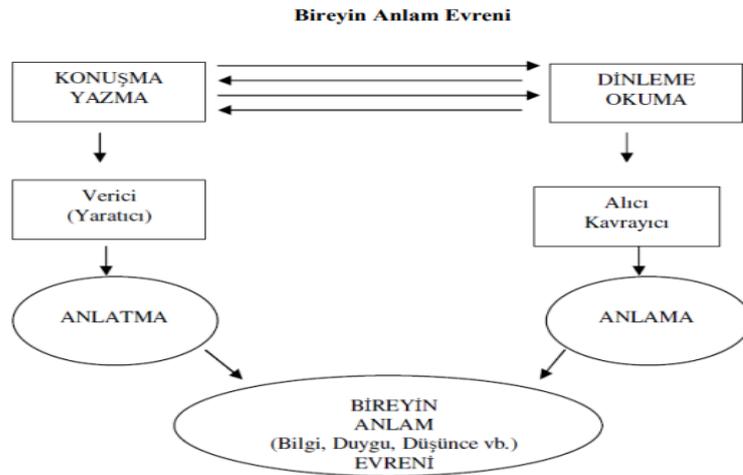
*Dil Becerileri – 2*

	<b>Doğal</b>	<b>Yapay</b>
<b>İçsel</b>	Dinleme	Okuma
<b>Dışsal</b>	Konuşma	Yazma

Anlama ve anlatma açısından temel dil becerileri, birbirini etkilemektedir. Bu beceriler arasındaki etkileşim dolayısıyla bireyin kendisini diğer dil becerilerinde de geliştirmesini sağlar. Anlama becerileri, bireylerin başkalarının görüş ve fikirlerine karşı gösterdiği algı ile ilgiliyken; anlatma becerileri, bireylerin kendi duygu durumları ve fikirlerini yansıtmaya derecesi ile ilgilidir. Sever (2011, s. 27); temel dil becerileri arasındaki etkileşimin, bireyin anlam evrenini oluşturduğunu ifade ederek birbirlerini tamamlayıcı olduklarına dikkat çeker ve aşağıdaki ilişki ağını gösterir:

**Şekil 4.**

*Bireyin Anlam Evreni (Sever, 2011, s.27)*



## Dinleme/İzleme

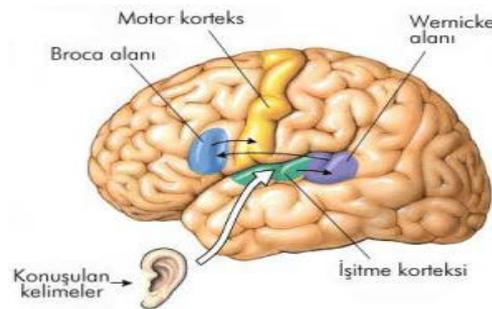
Temel dil becerilerinin anlama yönüne ait olan ve doğal bir beceri olan dinleme, ilk kazanılan dil becerisidir. Dinleme, duymak/işitmekle aynı şey değildir. Duymak, sesleri işitmek ve ses olarak algılamaya yönelik refleks doğrultusunda bir eylemken dinlemek, sesleri algılayarak bunlar arasından seçim ve değerlendirme yapmaya yönelik bir beceridir (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 13). Dinleme ile duyma arasındaki en temel fark; algılanan sesi sadece algılamak değil, aynı zamanda anlamak ve düşünme sürecine tabi tutmaktır ancak duyma olmadan dinlemenin olması da mümkün değildir. Bu nedenle bu becerinin ölçülmesi ve kontrolü diğerlerine göre daha zordur (Yalçın, 2006, s. 45). Dinleme sürecinin 5 aşaması vardır: algılama, anlama, hatırlama, değerlendirme ve cevaplama (De Vito, 2016, s. 171-177'den akt. Doğan, 2019, s. 107,108). Dinleme anne karnında başlar ve öğrenilen ilk dil becerisidir. Descheneaux'un araştırmasına göre (akt. Demir, 2018, s. 4) bebek; anne karnındaki beşinci ayda sesleri işitmeye, altıncı ayda seslere tepki göstermeye başlar. İlk olarak annesinin kalp seslerini duyan bebekler, daha sonra konuşmaları algılar. Önce gürültü olarak gelen konuşmalar, sonrasında anlamlı sesler olarak zihninde şekillenir. Bu sebeple bebekler; sık duydukları seslere, özellikle annelerinin seslerine, aşına olarak doğar ve dille ilgili ön bilgilere daha anne karnındayken sahip olur (Güneş, 2017, s.84). Dinleme, iletişim sürecinin bir parçası olarak bireyin iletişimi doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli bir unsurdur. Çocuklarda dinleme eğitimi, diğer becerileri etkileyeceğinden dolayı çok önemlidir. Sağlıklı bir dinleme becerisi olmazsa, konuşma becerisi de eksik kalacaktır çünkü dinleme, konuşmayı zorunlu kılar (Demir, 2017). Çünkü çocuklar işittikleri sözcükleri taklit ederek konuşurlar ve dil becerilerine yönelik ilk adımı dinleme ile atarlar. Dinleme becerisi olmazsa dil edinim süreci ve diğer dil becerileri tehlikeye girecektir. Dinleme becerisi, çocuk okula başladığında da öğretim programları çerçevesinde geliştirilmeye devam eder. Dinleme/izleme türleri katılımlı, katılımsız, not alarak, empati kurarak, grup hâlinde, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme/izleme olarak sıralanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 103-152).

## Konuşma

Konuşma; bireyin duygu, düşünce ve tecrübelerini işitilebilir simgeler (sözcükler) aracılığıyla kişi veya kişilere iletmesidir (Özdemir, 2016, s. 20). Çocukların dinlemeden sonra edindiği ikinci dil becerisidir. İletişimin dinleme gibi önemli bir parçasını oluşturan konuşma, birey için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü bireyler günlük hayatta kendilerini ifade etmek için en çok konuşma becerisini kullanır. Hayatın her alanında; okulda, evde, alışverişte, sosyal hayatta ve en önemlisi düşünme eyleminde bile bir konuşma gerçekleştiririz. Düşünebilmemizi sağlayan beceri, temelde dildir. Düşünebilme, insanın bir anlamda kendi kendine konuşması, kendini dinlemesi, kendine cevap vermesi ve kendini anlamasıdır. Konuşma becerisini iyi bir şekilde kazanmış olan bireyler; daha özgüvenli, başarılı ve sosyal olurlar. Konuşma becerisinin dört ögesi vardır: görsel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlik (Taşer, 2015, s. 73). Yani anlatma isteği doğrultusunda birey, fiziksel ve zihinsel unsurların yardımıyla konuşma eylemini gerçekleştirir. Fiziksel unsurlar diyafram, akciğerler, ses telleri, gırtlak, dil, damak, dudak ve burun yoludur (Erdem, 2019, s. 121). Konuşmanın zihinsel unsurları dil yetisi ve düşüncedir. Konuşmanın merkezi beyinde Broca ve Wernicke bölgelerinde bulunmaktadır. Bu bölgelerde meydana gelecek bir zarar, afazi gibi bilişsel bozukluğa sebep olabilir (Erdem, 2019, s. 137). Wernicke alanında işitme kodları ve anlamları saklandığı için, aynı veya benzer kodda bir işitme gerçekleştiğinde bu alandaki kod, bir sinir demeti aracılığıyla konuşma kodunun kullanıldığı Broca alanına iletilir (Arıcı, 2018, s.8).

### Şekil 5.

*Broca ve Wernicke alanı (Canan, 2016, s. 78)*



Konuşma türleri temelde hazırlıklı (konferans, panel, forum, münazara vb.) ve hazırlıksız (günlük) konuşmalar olarak ikiye ayrılır. Konuşma yöntemleri ise ikna edici, eleştirel, katılımlı, tartışmacı, empati kurucu, güdümlü, serbest, yaratıcı ve hafızada tutarak konuşma olarak sıralanabilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 212-215).

## **Yazma**

İnsanlığın en önemli buluşlarından biri olan yazı; nesillere aktarım yapmak, düşüncelerin kaybolmasını önlemek, tarihte iz bırakmak, sanat yapmak ve medeniyet kurmak gibi noktalarda insanlığa hizmet etmiştir (Deniz, 2018, s. 30). Yazının icadından sonra bir dil becerisi hâline gelen yazma, seslerle örülü bir sistem olan dilin sembolleşmiş hâlidir. Duygu, düşünce, hayal, tecrübe vb. her şeyin kâğıt gibi bir nesne üzerine, yazının belirlenmiş sistem ve kurallarına uygun bir şekilde aktarılmasıdır (Göçer, 2016, s. 27). Yazmada diğer becerilerin aksine dile ve dilin kurallarına hâkim olma durumu söz konusudur. Sonradan kazanılan yapay bir beceri olduğu için günlük hayattan ziyade örgün bir eğitimle geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin gelişimi için katkısı büyüktür çünkü yazma eyleminin sonucunda birey kendisine dair olan istediği her şeyi başka bireylerle paylaşabilmekte ve bunun sonucunda hem yaşadıklarını ölümsüz hâle getirebilmekte hem de iletişim kurabilmektedir. Yazma bireyler için bir gereksinimdir. Özdemir ve Binyazar (2016, s. 15-18) bu gereksinimi; kişisel zorunluluk (duyguların dışı vurumu isteği), toplumsal zorunluluk (düşünce alışverişinden doğan ilişki ortaklığı) ve uğraşsal zorunluluk (seçilen meslek/işin sonucunda bir görev olarak) olarak açıklamıştır. Ayrıca yazma; zihinsel faaliyetleri geliştiren, bilgi aktarımını sağlayan, söz varlığını geliştiren, üretimi ve düşünce gücünü artıran bir beceridir (Güneş, 2017, s.159). Yazma öğretiminde iki yaklaşım söz konusudur: ürün temelli yaklaşım ve süreç temelli yaklaşım. Ayrıca yazma teknikleri; kontrollü, güdümlü, yaratıcı, serbest, eleştirel, duyulardan hareketle, grup olarak, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve kümeleme, yetizleme, özet çıkarma, not alma/tutma tekniklerinden oluşur (Aydın, 2019, s. 87-92).

### 2.3.1.Okuma ve Okuma Becerileri

Okuma; yazınsal veya görsel bir metin dizgesini algılama, çözme ve anlama işlemidir. Okuma, alıcının metne karşı gerçekleştirdiği aktif bir düşünsel etkinliktir (Onan, 2019, s. 164). Herhangi bir yapı veya biçimdeki metni kendi bağlamı içerisindeki göstergeler dizgesi üzerinden anlamlandırmaktır (Günay, 2001, s. 9'dan akt. Onan, 2019, s. 164). Göğüş'e (akt. Tunç, 2009, s. 50) göre okuma, bir yazının anlamını en küçük birimden en büyüğüne çözümleyerek ve teknikler kullanarak kavramaktır. Karatay (2019, s. 221) okumayı; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi farklı pek çok bilişsel ve duyuşsal bileşenin etkileşimine ve birleşimine dayanan bir anlamlandırma süreci olarak tanımlar. Güneş'e (2017, s. 132) göre okuma; görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlemler sonucunda edinilen bilgileri ön bilgilerle bütünleştirip yeniden anlamlandırma sürecidir. Stauffer, yaptığı bir çalışmada öğretmen ve öğrencilere "Okuma nedir?" diye sormuş ve aldığı cevapları 5 başlık altında toplamıştır:

- 1) Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- 2) Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- 3) Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- 4) Okuma; işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- 5) Okuma; yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (akt. Karatay, 2018, s. 9).

Yaşadığımız dönemde hayatın her alanında yazınsal ve görsel metinlerle karşı karşıya kalmaktayız. İnsanların günlük hayatta en çok kullandığı dil becerileri konuşma ve dinlemeyken, artık son yıllarda internetin yaygınlaşmasıyla buna okuma da eklenmiştir. Günlük hayatın her noktasında okuma becerisine ihtiyaç duymaktayız. Özellikle elimizden asla düşüremediğimiz telefonlar ve telefonlarda yüklü olan sosyal medya platformları, görsel ve yazınsal metinlerle doludur. Metin; Latince kökenli "textus: dokuma / texere: dokumak" sözcüklerinden gelen ve bildirişim amacıyla üretilen bir dizgedir (Onan, 2019, s. 155). Metinler yazılı, sözlü veya görsel olarak üretilir ve anlaşılacak için okunmaya ihtiyaçları vardır. Bir uyarı levhasının üzerindeki görsel veya kelime de art arda sıralanmış tümceler birer metindir (Hengirmen, 2009, s. 275). Metinleri

en doğru şekilde okuma, okuduğunu zihinde yapılandırarak kavrama, anlama ve değerlendirme ise okuma becerileridir. Okuma süreci, yazınsal bir metnin anlamlandırılması ile ilgilidir (Günay, 2003, s.9'dan akt. Yalınkılıç, 2007, s.25). Okuyucunun metni anlamlandırabilmesi ve kendi zihninde yapılandırabilmesi için yazınsal metne yönelik bir iletişim sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir (Yalınkılıç, 2007, s. 25).

### Şekil 6.

*Yazınsal İletişim (Yalınkılıç, 2007, s. 25)*



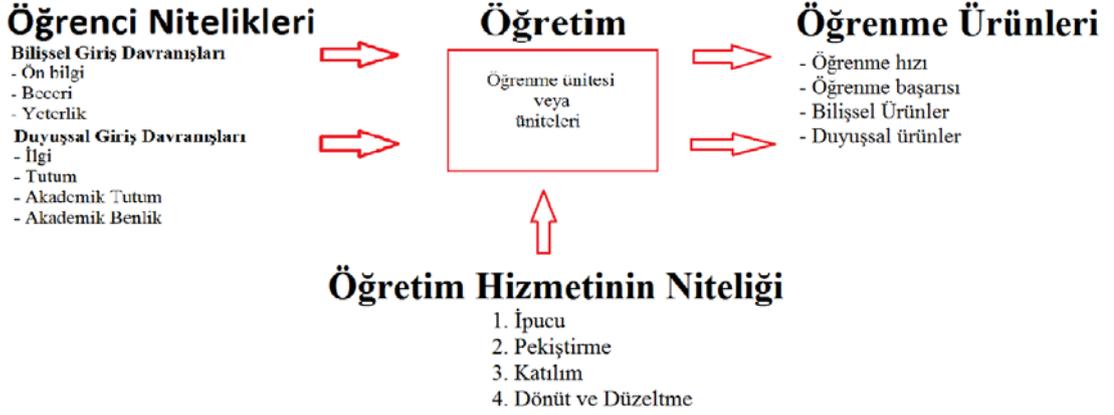
Okuma; öğrenmenin, bilgi ve sözcük dağarcığını geliştirmenin temel koşuludur (Karatay, 2019, s. 219). Okuma becerisi özellikle çocuklarda algılama, anlama, değerlendirme, eleştirme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Çünkü dinleme gibi okuma da karşı tarafı tanıma ve anlamamanın, dış dünyayı anlamlandırmanın temel becerilerindedir (Demir Atalay, 2018, s. 1). Temel dil becerilerinden olan okuma, okullarda kazandırılması gereken bir beceridir. Çünkü düzenli eğitime, etkinliklere ve pratiğe ihtiyacı vardır. Bu nedenle okuma, ülkemizde öğretim programlarında kazandırılması gereken temel becerilerden biri olmuştur. Çünkü okuduğunu anlama her

alan ve beceri için önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama ise sadece okunan sözcük ve cümleleri anlamakla sınırlı değildir. Bu hususta temel olan ana ve yardımcı düşünceleri kavramak, değerlendirmek, analiz ve sentez aşamalarına tabi tutmak ve bundan hareketle kendi düşünceleriyle içselleştirmektir (Karatay, 2018, s. 11). Yani okuma sürecinin temel hedef ve amaçlarına ulaşabilmek için okumanın yanı sıra okuduğunu eleştirel düşünme ile tam olarak kavrama, değerlendirme ve sonuçlandırma gereklidir. Bu eğitim, yalnız örgün eğitim sürecine dayalı da değildir. Okuma becerisini geliştirme ve okuma eğitimi, yaşam boyu süren bir aktivitedir. Birey; öğretim sürecinde okuma ve okuma becerileri sayesinde diğer tüm dersler için başarı sağlar, bu nedenle ilk verilen okuma eğitimi önem arz eder. Çünkü okul döneminin ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin düzeyi, sonraki yıllarda gerçekleşecek öğrenmeleri de etkileyebilmektedir (Bloom, 2016, s. 48). Ancak okul sonrasında bireyin tüm yaşamı boyunca geliştirebileceği bu beceri, hayatın her safhasında ona yardımcı olacaktır. Çünkü okuma becerisi; dili kullanma, anlama ve anlatma, eleştirme, doğru iletişim kurma gibi pek çok konudaki bilinç düzeyini etkilemektedir. Bu beceri, örgün eğitim sürecinin ardından hayatın bir parçası olmaz veya yaşantıya dâhil edilemezse belirli bir süre sonra gelişmişlik düzeyi düşmekte ve bu yüzden kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü okuma becerisi sonradan edinilen, yapay bir dil becerisidir ve diğer tüm yapay becerilerde olduğu gibi süreklilik kazanması gerekmektedir (Demir Atalay, 2018, s. 8). Okuma becerisi, ezber ve geleneksel yöntemlere değil; anlama, öğrenme ve yapılandırma yöntemlerine dayalıdır.

Okuma, pek çok yordayıcıya sahip bir beceridir. Aynı zamanda pek çok becerinin de yordayıcısıdır. Becerilerle ilişkili olması ve disiplinler arası bir niteliğe sahip olması, okumayı güçlü ve önemli kılar. Okuma becerisinin kazandırıldığı dersler, diğer okul dersleri için ortak olan bir temel beceriyi öğrencilere kazandırmaktadır. Okuma, dil yeteneğiyle bire bir ilişki içerisinde olduğundan bilişsel girdi davranışlarının da kapsamına girmektedir (Bloom, 2018, s. 48). Bilişsel girdi davranışlarında yer alan ön bilgi, beceri ve yeterlik başlıkları altında Bloom; öğrencilerin okuma, aritmetik, yabancı dil öğrenme, cebir gibi derslerindeki yordayıcıları ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucunda ise okuma becerisinin de önemli bir ayağını oluşturduğu Tam Öğrenme Modeli'ni ortaya koymuştur:

## Şekil 7.

*Bloom'un Tam Öğrenme Modeli (Bloom'un İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme isimli çalışmasından hareketle oluşturulmuştur.)*



Bloom'un gerçekleştirdiği araştırmaya (2018, s. 44-49) göre; okuduğunu anlama gücü sırasıyla en çok dil ve edebiyat, matematik ve fen bilimleri derslerini etkilemektedir ve bu becerinin en önemli yordayıcılarından biri, sözcük dağarcığı olarak belirlenmiştir. Yani öğrencilerin sahip oldukları veya olacağı sözcük dağarcığı, onların okuma becerileri ile ilişki kurmakta ve onu yordamakta olan bir etkidir ve dolayısıyla bu etken, okumada ister istemez bir araç ve amaç hâline gelmektedir. Bu noktada öğrencilerdeki bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarında payı olan okuma becerisinde temel bazı amaçlar ön plana çıkmaktadır. Okumanın temel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 108-110; Güneş, 2017, s. 132-143; Karatay, 2018, s. 10-14; Karatay, 2019, s. 223; TÜDÖP, 2019, s. 7-8; Bloom, 2018, s. 44-50; Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 57-58):

- Anlama becerisini geliştirme,
- Diğer dil becerilerini (yazma, konuşma, dinleme) geliştirme,
- Düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, iraksak, yakınsak, analitik, üst bilişsel, empatik, bilimsel, güdümlü) geliştirme,
- İletişim becerilerini geliştirme,
- Okuma yöntem ve tekniklerini uygulayabilme becerisini kazandırma,
- Okuma alışkanlığı kazandırma,

- Farklı metin türlerini okuyabilme becerisi kazandırma,
- Söz varlığını artırma ve kullandırma,
- Bilgi edinme sürecini hızlandırma,
- Eleştirel düşünme becerisini kazandırma ve geliştirme,
- Okumayı akıcı, anlamlı, sürekli ve hızlı bir hâle getirme,
- Farklı bakış açıları kazandırma,
- Millî, manevî ve evrensel değerleri tanıyarak onlara önem vermesini sağlama,
- Kendi seviyesini belirleme ve bu seviyeye uygun kitap seçebilme.

Okuma, zihinsel becerilerin gelişmesinde rol oynar. Okuma becerisi, ezberci bir anlayışa sahip olmadığından bireyleri özellikle sorgulayıcı bir şekilde düşünmeye sevk eder. Sorgulama ve analize dayalı düşünme, bireyin anlama beceri düzeyini artıran bir etkidir. Ayrıca bu sayede bireylerdeki bilgiyi edinme, doğru ve etkili iletişim kurabilme, zihinsel gelişim ve zihinsel süreçlerin hızını etkiler. Eğitimin temel amaçlarından biri olan okuma becerisi, bireyleri hayata hazırlar ve hayatı anlamlandırmasına yardımcı olur. Bu nedenle pek çok açıdan okuma becerisi özellikle yaşadığımız dünya için hayati bir öneme sahiptir. Okumanın neden önemli olduğunu şu maddelerle açıklayabiliriz (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 108-110; Güneş, 2017, s. 132-143; Karatay, 2018, s. 10-14; Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 45):

- Okuma, bireylerdeki söz varlığını ve söz varlığını kullanabilme becerisini geliştirir.
- Okuma; bilgiye ulaşmanın en kısa, en uygun ve en güvenilir yollarından biridir.
- Okuma; bireylerin dil, düşünme, öğrenme, anlama ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Okuma, zihinsel becerileri hızlandırarak sonuca ulaşmayı kolaylaştırır.
- Eğitimin önemli bir parçası olduğu için bireylerin eğitim süreçlerini ve amaçlarını destekler.
- Anlama gücünü ve hızını en çok etkileyen becerilerden olduğu için anlamlandırma sürecini destekler.
- Okuma, bireyin genel kültürünü artırmasının önemli yollarından biridir.

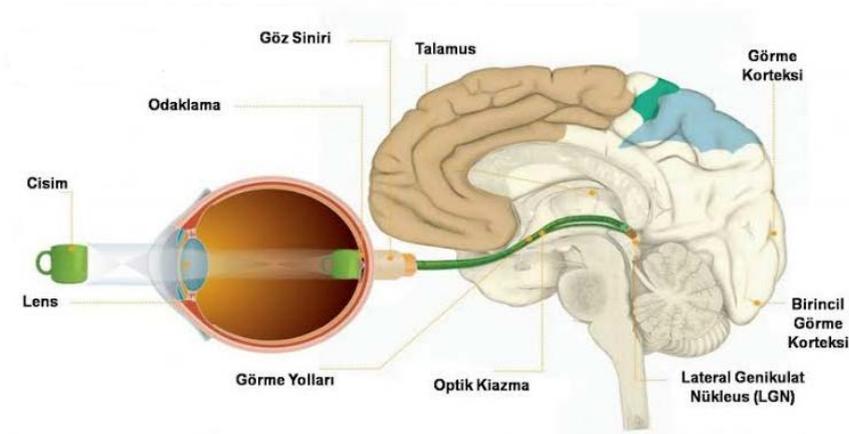
- Okuma, ülke ve toplumların gelişmişlik seviyesini belirlemede bir kıstastır.

### 2.3.1.1.Okuma Becerilerini Etkileyen Faktörler

Okuma becerilerinin temel anlamda bireysel ve çevresel olarak etkilendiği faktörler vardır. Bireysel faktörler, birey ile ilgili olan fizyolojik, zihinsel ve psikolojik faktörlerdir. Çevresel faktörler, bireyin yaşantısı ile ilgili olan sosyolojik faktörleri kapsar. Bireysel faktörler içerisinde ilk olarak fizyolojik faktörler ön plana çıkar çünkü fizyolojik faktörlerin eksikliği veya gelişme düzeyi, okuma eyleminin gerçekleşmesini etkiler. Göz, göz kasları, netlik açısı, netlik alanı gibi fizyolojik unsurlar, okuma sürecinin temelini oluşturur. Bu unsurlar gerekli fiziksel olgunluğa ulaşmamışsa veya zarar görmüşse okuma süreci, sekteye uğrar. Özellikle okuma becerisinin edinildiği ilk eğitim sürecinde fizyolojik unsurlarda engeller söz konusu olursa okuma eylemi gerçekleştirilemez ve okuma eğitimi sürdürülemez.

#### Şekil 8.

*Görme eyleminin gerçekleşmesi (Optik Gazete, 2019)*

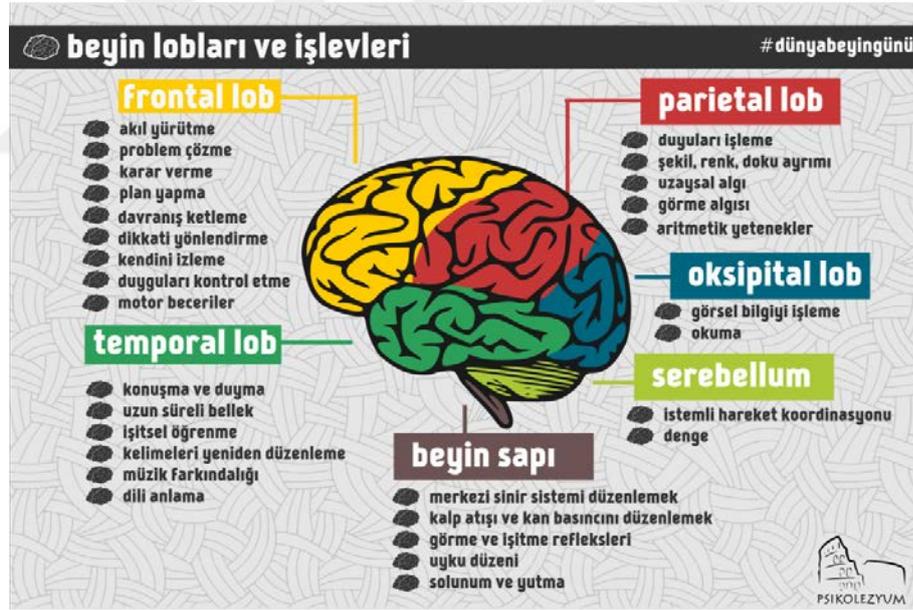


Ayrıca okumanın sesli olarak gerçekleşebilmesi için bireyin; kulak, gırtlak, burun, yutak, gırtlak kapağı, yemek borusu, soluk borusu, bronşçuklar, bronş, sol akciğer, sağ akciğer, diyafram gibi organlarının sağlıklı ve yeterli durumda olması gerekir (Er, 2018,

s. 10). Bu unsurlar sesli okuma süreci için gereklidir ve bu unsurlardaki eksiklik veya aksamalar, okuma sürecini yavaşlatmaktadır. Okumayı etkileyen zihinsel faktörlere baktığımızda ilk olarak görüntü, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı ve okumanın gerçekleştiği merkez karşımıza çıkmaktadır. Okuma, beynin yan lobu olan parietal lobda gerçekleşmektedir. Çünkü bu lobda konuşulan ve yazılan kelimelerin anlaşılması gerçekleşmektedir. Yani okuma ve yazma becerisine sahip olmanın merkezi, parietal lobdur. Oksipital lobda ise görsel yorumlama (algılama, tanıma ve okuma) ile okuduğunu algılama ve canlandırma eylemi gerçekleşir. Sinirler sayesinde bireyin karşılaştığı görüntü, görüntü tanıma merkezine ulaşır. Görüntü burada algılanır ve görüntü yorum alanı sayesinde kavranır, anlamlandırılır (Arıcı, 2018, s. 7).

### Şekil 9.

*Beyin lobları ve işlevleri (Psikolezyum, 2016)*

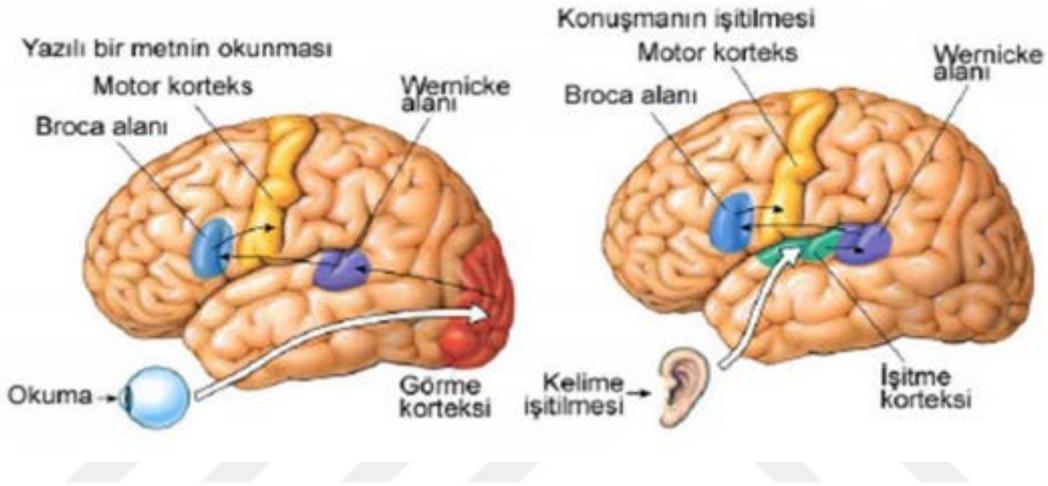


Nasıl ki konuşma gerçekleşirken bir başka uyarıcıdan gelen işitsel kod Wernicke alanında tanınıp anlamlandırılıyorsa; yazılı bir sözcükle karşılaşıldığında bu sözcük önce görme korteksine kaydedilir, ardından angular girusa gönderilerek sözcüğün görsel biçimi ile Wernicke alanındaki işitsel kodu arasında bağlantı kurulur (Arıcı, 2018, s. 9).

Bu sayede sözcüğün anlamına ulaşılır ve bu anlamlar yalnız Wernicke alanında işitsel kod ile bulunur ve saklanır (Arıcı, 2018, s. 9).

### Şekil 10.

*Okunan ve işitilen kelimelerin anlamlandırılması sırasında izlenen sinirsel yollar (Canan, 2008)*



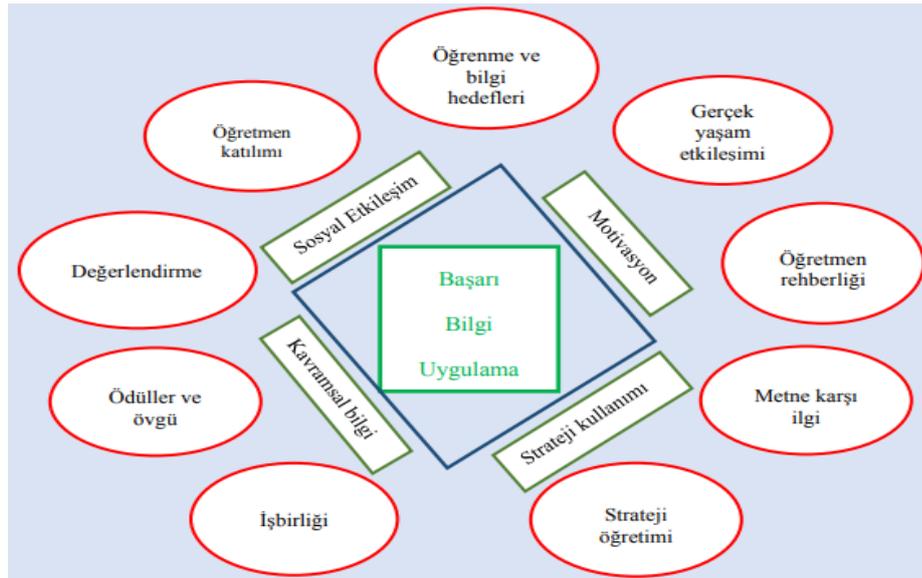
Okuma başarısında bireyin psikolojik yönünün de önemli bir katkısı vardır. Çünkü okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsayan psikolojik bir boyuta sahiptir. Bireyin psikolojik durumu; onun okumaya olan bakışını, anlayışını ve hazır bulunuşluğunu etkiler. Okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz tüm durumlar, okuma esnasındaki psikolojiye yansır. Okuma eğitiminin ilk aşamaları bu noktada önem arz etmektedir. Çünkü olumsuz durumlarla karşılaşan bireyler, olumsuz yargılar üretmektedir. Bu da ileriye dönük okuma alışkanlığını, okuma eğitimini ve okuma adanmışlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak bireyler olumlu durumla karşılaşır olumlu bir tutum içerisinde bulunarak okumayı içselleştirecek ve okumaya yönelik ilgi ve sevgi duyacaktır. Bunların yanı sıra anlamlı ve akıcı bir okuma eyleminin gerçekleşmesi için odaklanma ve hazır olma gereklidir. Bireyin psikolojik durumu sağlıklı değilse okumaya hazır olamaz ve hazır olmadan başlasa dahi okumaya odaklanamaz. Bu durumda gerçekleşen okuma, pasif bir sürece dönüşür ve zihinde aktif

bir eylem gerçekleşmediğinden okunan sözcükler ve cümleler doğru şekilde anlamlandırılmaz (Er, 2018, s. 11).

Çevresel faktörler de okuma becerilerini etkileyen sosyolojik bir unsurdur. Yaşadığı dünyada yalnız olmayan birey, sosyolojinin bir parçasıdır ve toplumla bir bütündür. Belirli bir yaştan sonra eğitim alması gereken bireyler için çevresel faktörler; hayatının her döneminde, özellikle çocukluktan itibaren eğitim sürecinde önemli bir rol oynayan aile, eğitimi aldığı sosyal bir çatı olan okul, eğitim sürecinde ona kılavuzluk eden ve eğitim veren öğretmen ve sosyal çevre içerisinde gelişen ilişkilerden doğan arkadaşlardır. Tüm bu faktörler, bireyin okuma gelişiminde ve okuma adanmışlığında önemli rol oynar. Okuma adanmışlığı, okumaya yönelik içsel bir motivasyonla okumaya daha fazla vakit ayırma olarak açıklanabilir (Yıldız ve Aktaş, 2015). Okuma motivasyonu ve okuma adanmışlığı, çevresel faktörlerden etkilenen önemli unsurlardır. Çünkü hem okuma motivasyonu hem de okuma adanmışlığı bireyin okuma becerilerini edinmesi, kullanması ve geliştirmesinde önemli bir istenç rolü oynar.

#### Şekil 11.

*Okuma gelişiminde adanmışlık modeli. (Guthrie ve Wigfield, 2000'den uyarlayan Esmer, 2019, s. 30)*



Okuma gelişiminde adanmışlık modeline göre temel olan; başarı, bilgi ve uygulamadır. Bunlar; sosyal etkileşim, motivasyon, strateji kullanımı ve kavramsal bilgi çerçevesinde meydana gelen etkilerdir. Modelde; öğretmenin katılımı ve rehberliğinin yanı sıra işbirliği, öğrenme ve bilgi hedefleri önem arz etmektedir. Bu, okuma motivasyonunda ve adanmışlığında bireysel motivasyonun yanı sıra çevrenin de önemli bir etkide bulunduğunu gösterir.

Aile, bu noktada bireyin karşılaştığı ilk çevresel faktördür. Bebeklik çağından itibaren temel eğitim çerçevesinde bilgi ve özellikleri aileden edinen bireyler, sonrasında çocuklukla beraber sistemli eğitim sürecine başlar. Bu eğitim sürecinden önce ilk ve temel muhatabı ailedir. Ailenin sahip olduğu dünya görüşü, hayat bakış açısı, algılama düzeyleri bireydeki bu anılan özellikleri şekillendirir. Ailede okuma kültürü ile karşılaşan bir birey, toplum alışkanlıkları sayesinde davranış geliştirdiği için okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirir ve bu tutum ileriye dönük olarak alışkanlığa dönüşür. Bu sebeple ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, çevresi bireyin gelişimini ve eğilimlerini etkilemektedir (Arıcı, 2018, s. 9). Bireyin eğitim alacağı ve öğrenim göreceği okullar ise sosyal çevresi, donanımı, imkânları ve programları çerçevesinde bireyin beceri ve eğilimlerinde önemli bir rol oynar. Donanımı iyi düzeyde olan sınıflar ve kütüphaneye sahip okullarda, öğretmenlerin de yönlendirmesi sayesinde öğrencilerin kitaplara ve okumaya karşı olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesi beklenir (Demir Atalay, 2018, s. 45). Aynı zamanda okul içerisinde öğrencinin karşılaştığı ve kendisine kılavuzluk eden öğretmenler de onun tutum, alışkanlık ve eğilimlerini şekillendirir. Okumaya yönelik öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler ve organizasyonlarla öğretmenler, okuma algısını geliştirebilir. Aynı zamanda bireyin okuma eğitimini sistemli olarak ilk öğretmenden aldığı düşünülürse öğretmenin bireye karşı olan tutumunun ve eğitim için belirlediği yöntem ve tekniklerin, bireyin okuma eğitiminin düzeyini ve başarısını etkileyeceği söylenebilir. Bunlarla beraber bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre ve buradaki ilişkilerinden doğan arkadaşlık ilişkileri de onun bakış açısını etkilemektedir. Arkadaşlarının eğilim ve davranışlarından etkilenmeye açık olan birey; onların okumaya karşı olan tutumu ve okuma becerilerinin düzeyi karşısında onlardan olumlu veya olumsuz bir etki alacak, bu doğrultuda kendisi de zaman içerisinde okumaya yönelik bir tutum ve davranış geliştirecektir.

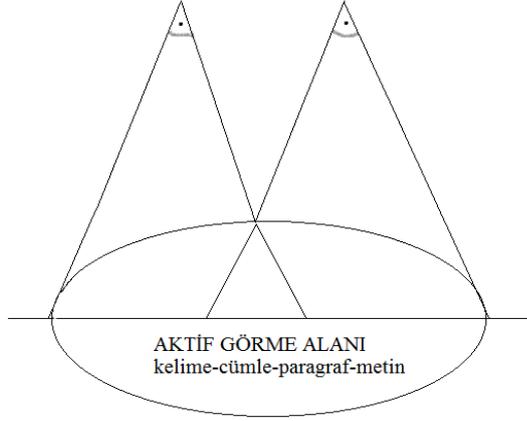
Bahsedilen tüm çevresel faktörlerin yanı sıra günümüzde önemli bir yere sahip olan internet ve sosyal medyanın da bireyin okuma becerisini etkilemesi kaçınılmazdır. İletişimin gerçekleştiği ortamlardan olan internet mecrası üzerinden ülkenin genel görüş ve fikirleri, toplumun genel davranış ve alışkanlıkları, eğitime yönelik gerçekleşen paylaşım ve bilgiler bireye sirayet eder ve bireyin okuma kültür ve becerisini etkiler (Arıcı, 2018, s. 10).

### **2.3.1.2.Okuma Süreci ve Stratejileri**

Anlamli ve akıcı bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için gerekli fiziksel unsurlar vardır. Okumanın fiziksel unsurları; siliyer kaslar, netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi ve göz hareketleridir. Bu unsurlar olmadan okumanın fiziksel boyutu gerçekleşemez. Gözler sözcükleri algılamadan sözcükler beyne sinyaller şeklinde iletilemez. Bu noktada göz yapısındaki lensin incelik kalınlaşmasını kontrol eden siliyer kaslar, hareket ve görüntülerin netlik veya bulanık olmasını ayarlar (Onan, 2019, s. 165). Bu göz kasları, sözcükler okunurken satırlar üzerinde gerçekleşen sıçramaları sağlar ve bu sayede okuma sürecinin gerçekleşmesini ve aynı zamanda akıcı olmasını sağlar (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 112). Göz; satır üzerinde bazı kaynaklara göre 20-25 harflik bir genişliği (Karatay, 2018, s. 16), bazı kaynaklara göre 13-19 derecelik bir açıya denk gelen 15-20 harflik bir genişliği kapsar (Onan, 2019, s. 166). Gözün net olarak algılayabildiği bu genişliğe netlik alanı veya etkin görüş alanı denir. Bu alanın belirli bir standardı yoktur ancak bu alanı genişletmek ve bu sayede daha hızlı ve akıcı okumak mümkündür.

## Şekil 12.

*Etkin görme alanı ve açısı (Karatay, 2018, s. 17)*



Metin ile göz arasında gözün mutlak görme alanı kapsamındaki 60-80 derecelik açı, netlik açısıdır (Karatay, 2018, s. 17). Bu açı metni doğru şekilde algılayabileceğimiz uygun görme açısıdır. Görme yelpazesi hızlı okuma teknikleri çerçevesinde geliştirilirse netlik açısı da genişleyecektir. Göz ile metin arasındaki mesafe ise okuma mesafesidir (Onan, 2019, s. 166). Temelde bu mesafenin 30-40 cm arasında olması, sağlıklı bir okuma süreci için gereklidir (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Çünkü bu mesafenin daha kısa veya uzun olduğu durumlarda göz yorulmakta ve bunun sonucunda göz kasları yaşlanmaktadır. Tüm bunlar göz sağlığını bozar ve göz rahatsızlıklarının yaşanmasına ortam hazırlar. Yalnızca kitap okuma sırasında değil; televizyon izlerken, telefon/tablet vb. cihazlarla ilgilenirken de bu mesafeyi korumak önemlidir. Bir diğer fiziksel unsur da göz hareketleridir. Gözler okuma yaparken satır veya sıralama üzerinde sıçrama gerçekleştirir. Gözlerin bu hareketleri yeterince hızlı yapamaması veya doğru yapamaması okumayı olumsuz etkilemektedir.

Tüm bu koşullar sağlandıktan sonra okuma süreci, aşamalar hâlinde gerçekleşmektedir. Temelde bu aşamalar; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç tanedir.

Okuma öncesi aşama; okumaya yönelik bir amacın belirlendiği, metin seçiminin yapıldığı ve gözden geçirildiği, yöntem ve tekniğin belirlendiği, içeriğin tahmin edildiği, ön bilgilerin harekete geçirildiği bir aşamadır (Güneş, 2017, s. 148-149). Bu aşama

okuma için yapılan fiziksel ve zihinsel hazırlıkları içerir. Bu aşamanın sonunda birey, okumaya hazır olur ve bu aşamadaki hazırlıkları sayesinde anlamlı ve akıcı bir okuma gerçekleştirir.

Okuma sırası aşaması; metnin okunduğu, zihinde anlamlandırıldığı ve yapılandırıldığı, okuma hızının belirlendiği, metnin sorgulandığı, metne yoğunlaşıldığı, önemli bilgilerin zihinde ayırılıp uygulama süreci için saklandığı aşamadır (Güneş, 2017, s. 150-151). Bu aşamada metnin okunması, anlaşılması ve zihinde yapılandırılması esastır. Metnin anlaşılması için belirli aralıklarla yapılan okuma kontrol edilir, gerekirse metin sesli okunur veya tekrar okunur (Karatay, 2019, s. 232).

Okuma sonrası aşama; metinle ilgili değerlendirmelerin, sorgulamaların, eleştirilerin, yorumlamaların, neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasının meydana geldiği; metnin konusunun, ana düşüncesinin, yardımcı düşüncelerinin, anahtar kelimelerinin, kavram haritasının belirlendiği ve ölçme ve değerlendirilmesinin yapıldığı aşamadır (Karatay, 2019, s. 232-233). Bu aşama bireyin okuduğu metni tam olarak anlaması, öğelerini kavraması ve eleştirisini yapabilmesi adına çok önemlidir. Metnin okunduktan sonra yarım kalmaması, zihinde oturması ve içselleştirilmesi, bu aşama sayesinde gerçekleşir.

Akyol'a (2013, s. 18-20) göre okuma süreci; hazırlık ve taklit aşaması, başlangıç aşaması, gelişim aşaması, ilerleme aşaması, ilişkilendirme aşaması, akıcı okuma aşaması, ustalık aşaması ve bağımsız okuma aşaması olmak üzere 8 aşamadan oluşur.

**Hazırlık ve Taklit Aşaması:** Okul öncesi dönemde gerçekleşen hazırlık ve taklit aşamasında çocuklar etkileşimde buldukları davranış ve nesnelere karşısında (okuma, kitaplar, resimler vb.) ilgi duyduğunu belli eden tepkiler verir ve gördükleri yazıları taklit yoluyla kendisi de okuma ve yazmaya çalışır.

**Başlangıç Aşaması:** Okul eğitimi ile eş zamanlı olan bu dönemde çocuklar harfleri tanırlar ve birleştirir. Basit okumalar yapabilir ve bunlar hakkında yorumda bulunabilir.

**Gelişim Aşaması:** Bu dönemde çocuklar okuduklarını net olarak anlamaya başlar ve dil bilimsel yönlerini geliştirmeye başlar.

**İlerleme Aşaması:** Çocuklar bu aşamada kendi görüşlerinin farkında olur ve bunları dile getirebilir. İlk üç dönemde gelişme sürecinde olan sessiz okuma becerisi, bu aşamada gelişmiş olur.

**İlişkilendirme Aşaması:** Bu aşama çocukların okudukları metinlerde yer alan durum ve kahramanları karşılaştırabildikleri ve ön bilgileriyle ilişki kurabildikleri bir aşamadır. Aynı zamanda bu aşamada çocuklar uzun metinleri ve kitapları okumaya başlar.

**Akıcı Okuma Aşaması:** Bu aşamada bilgi veren üst düzey metinleri de içeren okumalar yapabilen çocuklar, metinleri analiz eder ve sonuç çıkarır. Aynı zamanda bu aşama, eleştirel düşünme becerisi için de önem arz eder.

**Ustalık Aşaması:** Bu aşamada istenilen metni yönlendirme olmadan kendi ilgi ve zevklerine göre seçerler, okudukları karmaşık bilgileri bile analiz edebilirler. Aynı zamanda bu aşama okumaya yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin kullanıldığı bir aşamadır.

**Bağımsız Okuma Aşaması:** Bu aşama üst düzey ve karmaşık edebi metinlerin okunabildiği, analiz edilebildiği, yorumlanabildiği son aşamadır (Akyol, 2013, s. 18-20).

Gray'e (akt. Arıcı, 2018, s.10) göre okuma süreci; okumaya hazır olma, okumaya başlama, okuma becerisinin hızlı gelişimi, kapsamlı okuma ve okumanın mükemmelleşmesi olmak üzere 5 basamaktan oluşur. Chall (akt. Arıcı, 2018, s. 11) okuma sürecini; okuma öncesi evre; ilk okuma ya da şifreyi çözme; emin olma, akıcılık ve yazıdan çıkarım yapma; yeni olanı öğrenmek için okuma, çoklu bakış, yapılandırma ve yeniden yapılandırma olmak üzere 6 basamak şeklinde geliştirmiştir.

### 2.3.1.3.Okuma Modelleri

Okuma eylemi yalnız sese ve kodlar aracılığıyla yazılı şifreyi çözmeye dayanan bir eylem değildir. Okumanın zihinsel olarak bilgiye ve beceriye dayanan bir boyutu vardır. Okuma eyleminin nasıl gerçekleştiği ve okunulan metnin zihinde anlamlandırılması süreci, zihinsel ve karmaşıktır. Okuma modelleri, okuma ve okuduğunu anlamamanın nasıl gerçekleştiğini anlamak ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla dil öğretim yaklaşımları kapsamında geliştirilmiştir. Dil öğretim yaklaşımları gibi okuma modelleri

de kendi arasında geleneksel ve gelişimsel (yapılandırıcı) olmak üzere ikiye ayrılır. Geleneksel modeller içerisinde davranışçı ve bilişsel yaklaşımların modelleri yer alırken gelişimsel modeller içerisinde yapılandırıcı yaklaşımın modelleri yer almaktadır (Güneş, 2017, s. 72).

### **2.3.1.3.1. Geleneksel Modeller**

Geleneksel modellerde okuma, genellikle bütün ve parça ilişkisine bağlı olarak ele alınmıştır. Çünkü geleneksel modeller okumayı, ezbere dayalı ve şifre çözme olarak görmüştür. Bu modeller parça veya bütün temellidir ve tekrarlama esastır.

**1. Parçadan Bütüne Modeli (Sentez/Bireşim Yöntemi):** Bu modelde okuma, metinlerdeki yazıların şifresini çözme olarak algılandığından ilk olarak sesler, ardından heceler ve daha sonra kelimeler ve hatta cümleler öğretilmiştir (Güneş, 2017, s. 73). Bu modelde, yazılı kodun çözümlenmesi için önce en küçük parçalar, sonra büyük parçalar öğretilir ve anlamdan ziyade kelimeyi tanımak önemlidir. Anlama süreci içerisinde parçadan bütüne ilerleyen bu süreçte tekrarlayarak okuma esas olduğu için anlama eylemi araştırılmamış ve önemsenmemiştir.

**2. Bütünden Parçaya Modeli (Analiz/Çözümleme Yöntemi):** Bu modelde kelimeleri bütün olarak tanıma ve tahmin etmenin öğretilmesi amaçlanmış, anlamlı bütünlerle başlayan süreç bu anlamlı bütünlerin aşamalarla parçalara ayrılması ile devam etmiştir (Güneş, 2017, s. 73). Bu yöntemde okunanın anlaşılması, tahmin etme üzerinden gerçekleşerek okuyucunun zihnindeki bilgi ile birleşir ve metnin anlamı kavranır (Onan, 2019, s. 168). Bu modele göre önce cümle ve sözcüklerle başlayan okuma eğitim süreci, hece ve harfler sıralaması ile devam etmiştir. Anlam, bu anlayışa göre metnin anlaşılması ve incelenmesidir.

**3. İnteraktif Model (Karma/Bütünleştirici Yöntem):** Bu modelde okuma, tek bir süreç ile gerçekleşmemesi gereken bir eylemdir. Modele göre parçadan bütüne ve bütünden parçaya model süreçleri birlikte kullanılır (Onan, 2019, s. 168). Bu yaklaşımda okuma; kodu çözme, anlama ve yazı kültürü olmak üzere 3 bileşenden oluşmaktadır (Güneş, 2017, s. 74). Anlama çalışmalarını için de her iki süreç birlikte kullanılmıştır.

### 2.3.1.3.2. Gelişimsel (Yapılandırıcı) Modeller

Yapılandırıcı yaklaşımın temel görüş felsefeleri doğrultusunda oluşturulan bu modeller; Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi bilim insanlarının bilimsel çalışmalarını ışığında oluşturulmuştur. Bu modellerde anlam üzerinde durulmuş, metnin ve anlamın zihinde yapılandırılması temel alınmıştır. Bu modellerde okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yollar izlenmiştir.

**1. Açıklayıcı Model:** Bu modelde aşamalar söz konusudur. “Ne, neden, nasıl, ne zaman” sorularının olduğu modelde okuma teknik ve becerilerini kazandırmak adına her soru, yapılandırmanın bir aşaması olarak ele alınmıştır (Güneş, 2009). Bu modelde esas olan okuma ve anlama becerilerini geliştirmek ve bunu yaparken de uygulananları açıklamaktır. Bu nedenle her çalışma öncesinde uygulanacak teknikler hakkında açıklama yapılır ve bu tekniklerin örnek uygulaması gösterilir (Onan, 2019, s. 167).

**2. Etkileşimsel Model:** Bilişsel ve zihinsel süreçleri aktif kılan bu modelde anlam yorumlaması bu süreçler üzerinden gerçekleştirilir (Kuzu, 2004). Öğrenilen şeyler, öğrenen kişi ve öğrenme ortamı daima bir etkileşim içindedir ve bu etkileşim, anlamlandırma süreci için önemlidir (Güneş, 2009). Anlam kurulurken kelimeyi tanıma, ön bilgi ve deneyimler eşliğinde zihinde yapılandırılır (Kökçü ve Demirel, 2017). Öğrenci ve öğrenci zihninin aktif olduğu bu modelde etkileşim çok önemlidir. Öğrenciden bu etkileşime katılması, yorumlarda bulunması, metin üzerinde incelemeler yapması beklenir.

**3. Okuma Teknikleri Modeli (Teknikleri Öğretme Modeli):** Öğrencilere okuma becerilerini geliştirirken kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerin öğretildiği bu modelde istenirse açıklayıcı model kullanılır ve öğretmen teknikleri açıklama yoluyla öğretir (Onan, 2019, s. 167). Bu modelde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde üç aşama vardır ve bu aşamalar, öğrencinin aktifliği çerçevesinde gerçekleşir (Güneş, 2017, s. 77). Öğretmen bu modelde önce teknik hakkında öğrencileri düşündürür, ardından etkinliklere karar vermelerini ve güdülenmelerini sağlar, sonra tekniğin doğruluk yönünü eleştirmelerine katkıda bulunur ve bunların yanında öğrencilere model ve rehber olur (Güneş, 2017, s. 78).

**4. Örnekleme Modeli:** Öğretmenin öğrencilere okumayı örnekler eşliğinde rehberlik ederek öğrettiği bir modeldir (Onan, 2019, s. 167). Öğretmen açıklayıcı modelde olduğu gibi önce teknikleri öğrencilere açıklar ve sonra bu teknikleri örnekler vererek nasıl kullanmaları gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir. Yanı sıra öğretmen tekniklerin uygulanması esnasında da öğrenciye rehberlik eder.

#### **2.3.1.4.Okuma Tür ve Yöntemleri**

Okumanın akıcı olması, anlamlandırmanın hızlanması, zihinde yapılandırılması gibi sebeplerle okuma eylemi için bazı yöntemler belirlenmiştir. Okuyucunun metne yönelik amacına göre seçim yapması gerektiği bu yöntemler, metnin türüne de bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu yöntemler okuma sürecini sağlıklı, sağlam, anlaşılır ve akıcı hâle getirir. Aynı zamanda okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir payı olan bu yöntemler, bireyin okuma becerilerine ilişkin kazanımları edinmesini ve okuma üzerinde yetkinleşmesini sağlar. Bu başlık altında pek çok tür ve yöntem arasından özellikle okuma becerilerini geliştirme noktasında ön plana çıkan tür ve yöntemler verilecektir.

##### **2.3.1.4.1.Sesli Okuma**

Algılanan ve tanınan yazı kodlarının zihinde anlaşılırken okuma eylemiyle aynı zamanda konuşma eylemine dökülerek sesli bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Tonlama, vurgu, ses yüksekliği, okuma hızı, duraklama gibi eylemlerin önemli olduğu bu okuma türünde amaç; bireyin okuma gelişimini artırmak ve hızlandırmak, dinleyiciler üzerinde ilgi uyandırarak onları okunanlar üzerinde düşünmeye sevk etmek, doğru telaffuz ve konuşma gerçekleştirilmesi gereken bireyin bu sayede standart (ölçünlü) dili kavramasını ve kullanmasını sağlamaktır (Arıcı, 2018, s. 40). Bu yöntem özellikle ilk okuma eğitimlerinin pekişmesi adına bireyin okumayı ilk öğrendiği dönemlerde sık sık yapılmaktadır. Bireyin okuma becerileri ve okuma gelişimi gerekli seviyeye ulaşıncaya dek düzenli olarak okullarda uygulanan bir yöntemdir. Bu nedenle ilk olarak öğretmen eşliğinde ve kontrolünde gerçekleştirir. Uygulanmadan önce öğretmen; gerek duyarsa

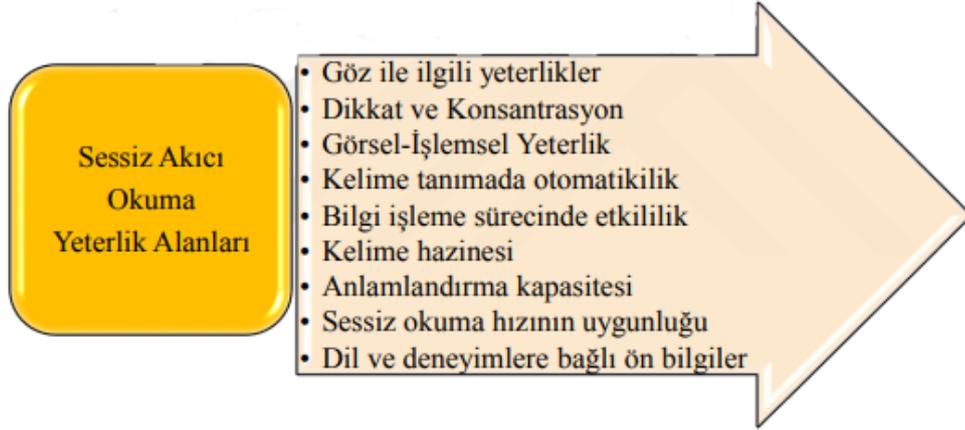
önce bir örnek okuma yapılmalıdır, gerek duymazsa da seçilen öğrenci veya öğrencilere sesli okumayı nasıl yapacağını ve dinleyenlerin neler yapması gerektiğini açıkça belirtmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 186). Okuma süreci sona erdikten sonra amaçlara ne kadar ulaşıldığını görmek ve anlamak adına öğretmen, öğrencilere bazı sorular sorabilir veya üzerinde öğrencileri konuşturabilir. Ayrıca sesli okumada, prozodik (akıcı) okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekir çünkü bu okuma türü okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlar.

#### ***2.3.1.4.2.Sessiz Okuma***

Sözcük ve cümleleri seslendirmeden, göz takibi ile sessiz bir şekilde okumaktır (Güneş, 2017, s. 154). Bu okuma türünün amacı; bireylerin metni kavramasında ve yorumlamasındaki hızını artırmak, bireye düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak, bireyin duraksama yaparak okuduğuna yönelik içsel yorumlarla düşünmesini sağlamak, okuma hızını artırmak ve özellikle yorum ve anlamaya dayalı okuma becerilerini geliştirmektir (Karatay, 2018, s. 64). Bu okuma yönteminin uygulanışında öğretmen ya da öğrenciler uygun bir metin seçer, başkalarını rahatsız etmemeye (dudak kıpırdatma, yerinde sallanma, mırıldanma vb.) özen göstererek sessiz bir şekilde okur ve sürecin sonunda sınıfla veya oluşturulmuş grupla metin hakkında konuşmalar yapılır (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 179). Bu süreçte önemli olan unsurlardan biri, öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesinin yanı sıra örnek de teşkil etmesidir. Öğrenciler sessiz okuma yaparken onlara katılmalı ve sonrasında okumanın ne kadar sağlıklı bir şekilde yapıldığını ölçmelidir. Sessiz, akıcı ve aynı zamanda hızlı bir okuma eyleminin gerçekleşmesi için bazı yeterlikler gereklidir.

### Şekil 13.

*Sessiz ve akıcı okuma için gerekli olan yeterlikler. (Taylor ve Rasinski, 2011, s. 117'den uyarlayan Esmer, 2019, s. 55)*



#### 2.3.1.4.3. Eleştirel Okuma

Okuma, eleştirel düşüncüyü güçlü kılan ve besleyen bir kaynak gibidir (Özdemir, 2005, s. 20). Çünkü okuma, dil ve düşünce becerilerini geliştirir. Bu noktada okumanın analizinin yapılması, eleştiriye tabi tutulması, yorumlanması yoluyla bireyin kendi düşüncelerini harekete geçirmesi ile gerçekleşen okumaya eleştirel okuma denir. Bir metnin yazılış amacını, vermek istediği mesajı, üslup ve biçimini, verilen bilgilerin doğruluğunu anlamaya çalışmak eleştirel okumanın faaliyetleridir. Bu yöntem öğrencilere sorgulama kabiliyetini, soru sorma ve düşünme alışkanlığını kazandırarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini artırır. Eleştirel düşünmenin bir tezahürü olan bu okuma yöntemi, öğrencilerin genel akademik başarılarında ve diğer tüm becerilerinin gelişmesinde rol oynar (Sultan, Rofiuddin, Nurhadi, ve Priyatni, 2017). Metin ve metin unsurlarının analiz edildiği bu yöntemde metnin verdiği sıradan ve düz mesajların yanı sıra metnin arka planını anlama ve çözümleme söz konusudur (Jensen ve Scharff, 2019). Eleştirel okuma, kısıtlı vakit içerisinde yapılması uygun olmayan bir yöntemdir. Eleştirel bir okuma yapabilmek için zaman ayırmak ve çaba harcamak gereklidir. Bu okuma yönteminin en

önemli faydalarından bazıları da yanlış bilgiyi fark etmek ve manipülasyona uğramamaktır (Arıcı, 2018, s. 52). Bu yöntemin uygulanışında okuma esnasında bireyin katıldığı ve katılmadığı yönlerin farkında olması ve bunun sonucunda zihninde oluşan sorulara cevap araması, bu sayede neden-sonuç ilişkileri kurarak kendinden hareketle okuduklarını anlamlandırması söz konusudur (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 270).

#### ***2.3.1.4.4. Göz Atarak Okuma***

Bu okuma yönteminde tam ve ayrıntılı bir okuma yapılmadan, ana hatlara göz gezdirerek okuma yapma söz konusudur. Göz atarak okuma yapılacağı zaman, okuma süreci başlamadan konuyla ilgili ön bilgiler ve deneyimler harekete geçirilir ve konu, ana hatlarıyla kavranmaya çalışılır (Karatay, 2018, s. 65). Bu yöntem; genellikle bir yazının veya kitabın okunmaya değer olup olmadığı, yararlı olup olmadığını belirlerken veya vaktin kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır (Erdağı Toksun, 2015, s. 20). Temel olarak uygulama sürecinde önce yazının başlığına bakılır ve konu anlaşılmasına çalışılır. Konunun ana hatlarının kavranması için de yazı üzerinde göz gezdirilir ama sadece sözcükler değil, önem arz ettiği düşünülen cümleler de okunur. Tüm bunların sonucunda yazının konusu, konunun ana hatları ve temeli anlaşılır ve okuyucu ne amaçla göz atarak okuma yapmışsa o amaca uygun bir şekilde süreci sonlandırmış olur.

#### ***2.3.1.4.5. Özetleyerek Okuma***

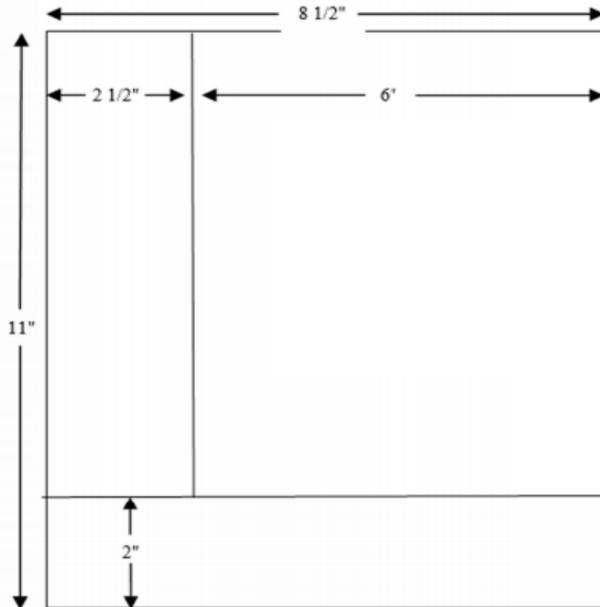
Metnin temel noktalarını belirlemek için ana sorulara cevap arama yolu üzerinden gerçekleşen okuma yöntemidir. Metin okunmadan önce sınıf içerisinde bulunuluyorsa tahtaya, bireysel okuma yapılacaksa deftere veya metnin bir köşesine 5N1K soruları (ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl, kim) yazılır, metnin tamamı veya metnin bağlamını sarsmayacak şekilde bölünen kısımları birer birer okunur ve sorulara cevap aranır (Karatay, 2018, s. 66). Böylece metin okunduktan sonra metnin bir özeti hazırlanmış olur ve böylelikle temel noktaları öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılır.

### 2.3.1.4.6. Not Alarak Okuma

Metnin yararlı ve önemli kısımlarının not edilerek daha sonra hatırlanması veya uygulanması için saklanması ile gerçekleşen yöntemdir. Sesli veya sessiz okuma esnasında metinde ilgi ve dikkat çeken, araştırılmak istenen, işe yarar bilgileri ve yorumları gelişigüzel veya bir not tutma tekniği ile okuma yapma işlemidir. Bu noktada öğrencilere not tutmanın önemi anlatılmalı ve bu konuda eğitim verilmelidir. Bilinen en verimli not tutma tekniği Cornell Metodu'dur. Bu metotta sayfa üç temel bölmeye ayrılır. Dikey olarak ikiye bölünen sayfanın altında da boşluk bırakılır ve böylece ana fikirlerin, destekleyici unsurların ve özetin yazıldığı üç bölüm elde edilir (Ahmad, 2019). Not tutma metotları metnin daha iyi anlaşılmasını ve daha sonra tekrar istenilen kısımların hatırlanabileceği şekilde saklanmasını sağlar. Bu sayede öğrenciler hem özet çıkarmış hem metnin kritiğini yapmış hem de metni anlamlandırmış olur.

#### Şekil 14.

*Cornell not sayfası. (Pauk, 2011, s. 327'den uyarlayan Ahmad, 2019)*



#### ***2.3.1.4.7.İşaretleyerek Okuma***

Bu yöntemin amacı; metni okuyan öğrencinin anlamını bilmediği, bağlamdan çıkaramadığı sözcükleri veya önemli gördükleri, dikkate değer bulduğu sözcükleri işaretlemesini sağlayarak anahtar sözcükleri bulmasını, metnin ana hatlarını kavramasını ve okuma sonrasında zihninde yapılandırmasını sağlamaktır (Karatay, 2018, s. 67). Bu yöntem uygulanırken öğrenciler veya birey, metin üzerinde önemli bulduğu yerlerin altını çizmek veya daire içine almak gibi suretlerle işaretler ve daha sonra bunları bir araya getirerek metnin anlamına ulaşır.

#### ***2.3.1.4.8.Tahmin Ederek Okuma***

Okuma türlerinden tahmin ederek okuma; öğrencinin metni tamamlayabilmek için çabalamasını, zihinsel faaliyetler gerçekleştirmesini, metni analiz etmesini sağlar. Bu noktada okuma becerilerini geliştirir ve ileriye dönük metinlerin, cümlelerin sonlarını tahmin ederek hızlı ve akıcı bir okuma gerçekleştirebilmesini sağlar. Bu yöntemde okuma gerçekleşirken öğretmen, ilgi ve merak uyandırıcı noktalarda okumayı durdurarak öğrencilerden bundan sonrasında neler olabileceğini tahmin etmelerini ister (Karatay, 2018, s. 67).

#### ***2.3.1.4.9.Tartışarak Okuma***

Bireyleri eleştirel düşünmeye sevk eden bu yöntem, okunan metnin derinlemesine analiz edilmesini ve anlaşılmasını sağlamak amacıyla metin okunduktan sonra karşılıklı konuşma yoluyla gerçekleştirilir. Sınıf ortamında, metin sınıfta okunduktan sonra sınıfça ya da gruplarca metin hakkındaki yorumlar dile getirilir ve varılan ortak noktalar not edilir (Gündüz ve Şimşek, s. 263). Bu okuma türünde öğrenciler okuma becerilerinden olan deneyim ve ön bilgilerle metni kavrama ve metni kendi görüş ve amaçlarına göre değerlendirme gibi hususlarda kendilerini geliştirir. Bu sayede başkalarının görüşlerine saygı duymayı ve olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşmayı sağlar.

#### **2.3.1.4.10.Görsel Okuma**

Teknolojinin hızla gelişmesiyle görsel okuma ve görsel sunu kavramları önem kazanmış; kitaplardaki veya metinlerdeki resimlerin, şekillerin, tablo ve grafiklerin okunması önemli hâle gelmiştir (Ersağı Toksun, 2015, s. 24). Bu noktada anılan görsellerin okunması ve çözümlenebilmesi adına öğrencilere görsel okuma eğitimi verilmeye başlanmıştır. Görsel sunu kavramı, 2005 TUDÖP'te temel öğrenme alanlarından sayılmış, öğrencilere görselleri okuma ve kullanma bazında diğer öğrenme alanları ile ilişkili olarak eğitim verilmiştir. Günümüzde de önemi internetin yaygınlaşması ile daha da artan görsel okuma becerisi, kullanılması gereken bir yöntem hâline gelmiştir.

#### **2.3.1.5.Okuma Becerileri Dersi ve Programı**

Okuma becerisi, temelde okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı becerilerden oluşur. Spearrit'e (akt. Altmışdört, 2016) göre okuma becerileri 4 alt beceriden oluşmaktadır: kelime anlamlarını hatırlama; içerikten çıkarımda bulunma; bir yazarın amacını, tutumunu, tavrını, ruh hâlini tanımak ve bir parçanın yapısını izlemek. Okuma becerisi, diğer dil becerilerini, düşünme becerilerini ve alt becerileri olumlu yönde etkilediği için geliştirilmesi ve kullanılması gereken önemli bir dil becerisidir.

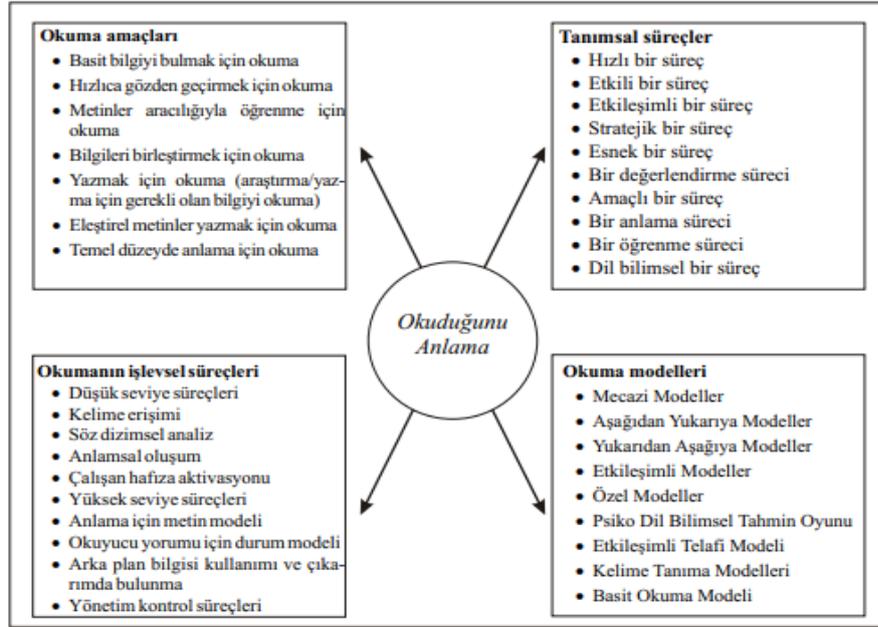
Grabe, okuma becerisinin karmaşık bir süreç olduğunu ve aşamalı bir şekilde ilerlediğini belirterek bu aşamaları şöyle sıralamıştır:

1. Kelimeleri etkili bir biçimde tanıma;
2. Geniş bir kelime dağarcığı kullanma;
3. Kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma;
4. Stratejik işlem basamakları uygulama;
5. Arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama;
6. Metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme (akt. Razi, 2008, s. 16).

Görüldüğü gibi okuma becerileri temelde anlama ve yorumlama üzerinedir. Kelimeleri tanıma, kelimenin anlamına ulaşmamız için bir yoldur. Bu sayede kelime ve cümleler arasında bağlantılar kurup zihinde ilişkilendirerek anlama ulaşma sağlanır. Stratejiler kullanarak sonuca yönelik yollar izlenir; ön bilgi ve deneyimler sayesinde metinden anlaşılana yorumlanır ve amaca göre değerlendirilir. Bunlar bir arada karmaşık bir süreci oluşturur ve sonunda anlama ulaşılır.

### Şekil 15.

*Okuduğunu anlamaya genel bir bakış (Grabe ve Stoller, 2002, s. 38'den akt. Razi, 2008, s. 20).*



MEB, okuma becerisinin bu denli önemli olması nedeniyle 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren seçmeli olarak Okuma Becerileri dersini okutmaya başlamıştır. Bu ders için Türkçe dersinden ayrı bir müfredat oluşturulmuş ve yalnız okuma eğitimi temelinden ziyade okuma becerilerine ve okuma becerilerinin alt becerilerine yönelik bir müfredat meydana getirmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda oluşturulan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın (OBDÖP) amaçlarında öğrencilerin:

- Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek,
- Dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek,
- Tahmin etme, sıralama, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- Okuduklarından hareketle, söz varlığını zenginleştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, sorgulama ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Çoklu medya ortamında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
- Millî, manevi ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamak,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır (MEB, 2018, s. 7-8).

OBDÖP; 5 veya 6. sınıflar için (ortaokul ve imam hatip ortaokulları) uygulanabilen, PISA'nın beşinci ve altıncı düzey okuma yeterlilikleri ile de örtüşen bir programdır (Batur ve Alevli, 2014). OBDÖP içerisinde 6 temel beceri belirlenmiştir:

- 1.Görsel okuma,
- 2.Akıcı okuma,
- 3.Söz varlığını zenginleştirme,
- 4.Anlam kurma,
- 5.Eleştirel okuma,
- 6.Okuma kültürü edinme (MEB, 2018, s. 10).

**Tablo 4.**

*Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı beceri adları, kazanım sayıları, ön görülen süre/ders saati ve ders saati yüzdeleri (MEB, 2018, s. 10).*

Beceri Sırası	Beceri Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Süre Oranı %
1	Görsel Okuma	7	14	19
2	Akıcı Okuma	3	6	8
3	Söz Varlığını Zenginleştirme	4	8	11
4	Anlam Kurma	11	22	37
5	Eleştirel Okuma	6	12	17
6	Okuma Kültürü Edinme	5	10	14
<b>Toplam</b>		<b>36</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

6 temel beceriye ayrılan süre oranlarına bakıldığında en çok sürenin anlam kurmaya ayrıldığını görüyoruz. Okuma becerisinde anlamlandırmanın öneminin büyük olduğunu ifade etmiştik. Ardından gelen görsel okuma ise günümüz şartlarında her yerde görsellerle karşılaştığımız düşünülürse öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir okuma becerisidir. Üçüncü sırada yer alan eleştirel okuma, okuduğunu anlama yolunda ve okuduğunu analiz ederek yorumlama açısından edinilmesi gereken bir beceridir. Bu beceriler içerisinde yer alan ana ve alt kazanımlarda da eleştirel düşünmenin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle seçmeli okuma becerileri dersi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini pozitif yönde etkileyecek kazanımlara sahiptir diyebiliriz.

**Tablo 5.**

*OBDÖP kazanımlarında okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri*

5.Sınıf	6.Sınıf	OBDÖP 2019'daki Kazanımlar	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
		<b>Görsel Okuma</b>		
5	6	Metnin görsellerine bakarak içeriği hakkında tahminde bulunur.	+	+
5	6	Çeşitli görselleri (resim, fotoğraf, karikatür, şekil, sembol, işaret vb.) okur ve yorumlar.	+	+
5	6	Grafik, tablo, çizelge, şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okur ve yorumlar.	+	+
5	6	Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	+	+

**Tablo 5.***OBDÖP kazanımlarında okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri*

5.Sınıf	6.Sınıf	OBDÖP 2019'daki Kazanımlar	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
5	6	<i>İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynaklardan edinilen bilgilerin güvenilirliklerini sorgulaması sağlanır.</i>	+	+
5	6	Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir.	+	+
5	6	Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindikiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanır.	+	
5	6	E-okuma sürecinde amaca uygun stratejiler belirler.	+	+
5	6	<i>Amaç belirleme, anahtar kelime veya kelime gruplarıyla arama, özelleşmiş arama stratejileri kullanma (turnak işareti, detaylı arama araçları vb.), bilgiye ulaşmada arama motorlarını uygun şekilde kullanma, uygun bağlantıya tıklama, erişilen bilginin güvenilirliğini ve güncelliğini kontrol etme, karşılaştırma, not alma, sınırlandırma, seçme/ayırt etme, yeniden düzenleme gibi stratejilerin kullanılması sağlanır.</i>	+	+
		<b>Akıcı Okuma</b>		
5	6	Okuma amacını ve yöntemini belirler.	+	+
5	6	<i>Edebî zevk duymak, bilgi edinmek, farklı bakış açıları kazanmak, söz varlığını zenginleştirmek, hızlı ve akıcı okuma alışkanlığı kazanmak, metni ayrıntıya girmeden ana hatlarıyla anlamak, kelime telaffuzundaki hataları gidermek gibi okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanır.</i>	+	+
5	6	<i>Sesli, sessiz, göz atarak, özetleyerek, not alarak, tahmin ederek, eleştirel, metinlerle ilişkilendirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	+	+
5	6	Metni tür ve özelliklerine dikkat ederek okur.	+	
5	6	Vurgu, tonlama ve telaffuza uygun şekilde okur.	+	
		<b>Söz Varlığını Zenginleştirme</b>		
5	6	Metinden hareketle anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tespit eder ve anlamlarını bulur.	+	
5	6	Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı kavrar.	+	+
5	6	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	+	+
5	6	Metni oluşturan özellikli kelime unsurlarının anlama olan katkısını değerlendirir.	+	+
5	6	<i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.</i>	+	
		<b>Anlam Kurma</b>		
5	6	Metinle ilgili sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.	+	+
5	6	Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.	+	+

**Tablo 5.***OBDÖP kazanımlarında okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri*

5.Sınıf	6.Sınıf	OBDÖP 2019'daki Kazanımlar	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
5	6	Okuduğu metni özetler.	+	+
5	6	<i>Özetleme stratejilerine (ana fikri tespit etme, ayrıntılara girmeme, önemsiz bilgiyi ayırt etme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorum katmama, hâkim bakış açısını tercih etme vb.) uygun özet yapılması sağlanır.</i>	+	+
5	6	Okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirir.	+	+
5	6	Okuduğu metinlerdeki kurgu unsurlarını belirler.	+	
5	6	<i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.</i>	+	
5	6	Bilgilendirici metinleri çözümler.	+	+
5	6	Metinde ortaya konan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulur.	+	+
5	6	Metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurar.	+	+
5	6	Okuduğunu anlamlandırmada çeşitli görsellerden yararlanır.	+	+
5	6	<i>Grafik, tablo, çizelge, şema, akış diyagramı ve benzeri biçimlerde sunulan görselleri yorumlaması sağlanır.</i>	+	+
5	6	Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlam üzerindeki etkisini fark eder.	+	+
5	6	<i>Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.</i>	+	
5	6	Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	+	+
		<b>Eleştirel Okuma</b>		
5	6	Metindeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar.	+	+
5	6	Metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar.	+	+
5	6	<i>Farklı metinleri tür, konu, olay, karakter ve değerler açısından karşılaştırması sağlanır.</i>	+	+
5	6	Yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder.	+	+
5	6	Okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirir.	+	+
5	6	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.	+	+
5	6	<i>Okuduklarıyla ilgili neden, amaç, koşul vb. gibi doğrudan veya dolaylı olarak çıkarımlar yapması sağlanır.</i>	+	+
5	6	Metindeki çelişkili ve tutarsız ifadeleri belirler.	+	+

**Tablo 5.***OBDÖP kazanımlarında okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri*

5.Sınıf	6.Sınıf	OBDÖP 2019'daki Kazanımlar	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
<b>Okuma Kültürü Edinme</b>				
5	6	Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşır.	+	
5	6	Edebî metinleri uygun ortamlarda ezberden paylaşır.	+	
5	6	Kitapla ilgili mekânlardan faydalanır.	+	
5	6	<i>Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı, kitap evi vb.den faydalanması sağlanır.</i>	+	
5	6	Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.	+	
5	6	Düzeyine uygun süreli yayınları takip eder.	+	
48	48	Toplam kazanım sayısı = 48	48	34
36	36	Ana kazanım sayısı = 36	36	26
12	12	Alt kazanım sayısı = 12	12	8

OBDÖP (2018), yalnız 5 ve 6.sınıflar için verilen seçmeli bir ders olduğu için 5 ve 6. sınıfların tüm alanlarına yönelik ana ve alt kazanımlar verilmiş ve okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimine göre değerlendirilmiştir. Okuma becerileri dersinin tüm alanları, okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili olduğu için değerlendirmeye hepsi alınmıştır. Tabloda ana kazanımlar normal, alt kazanımlar italik yazı biçimiyle belirtilmiştir. 5 ve 6. sınıflar için geçerli tek program olduğu için, her iki sınıf düzeyinde tüm kazanımlar aynıdır. Aynı oldukları için 5 ve 6. sınıfın kazanımları ayrı olarak toplamak yerine tek toplam kazanım şeklinde hesaplanmıştır. Genel programın kazanımları çerçevesinde hareket edilmiştir. Kazanımlar genel olarak incelendiğinde kazanımların tamamının okuma becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerileri dersinin temelde seçmeli bir ders olarak 5 ve 6. sınıf gibi ortaokul düzeyinin ilk grubuna verilmesi dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin öğrenmeye daha açık ve okul dışı ilgi düzeylerinin sayılı olması (sınav, eğitim/kurs merkezi vb.) gösterilebilir. Aynı zamanda bu sınıf düzeyindeki TUDÖP kazanımlarının da bu becerilerle ilişkili olduğu, Türkçe dersindeki okuma eğitimi kazanımları için okuma beceri dersi kazanımlarının pekiştirici olduğu, TUDÖP'ün incelendiği başlıkta daha net anlaşılacaktır. Tablonun son satırında toplam,

ana ve alt kazanımların toplam frekansları verilmiştir. OBDÖP'teki toplam kazanım sayısı bu doğrultuda 48, ana kazanım sayısı 36, alt kazanım sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Okuma becerileri temelinde değerlendirilirse dersin kazanımları, özellikle de temel alanlar okuma becerileri açısından ana hatlarıyla ele alınmıştır. Sınıf düzeyi açısından düşünülürse okuma becerilerinin ana hatlarıyla alınmış olması normal bir durumdur. 48 kazanımın 26 ana, 8 alt kazanımı olmak üzere 34 tanesinin eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerilerine ilişkin kazanımları gerçekleştirebilmek için önce eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünme eğilimi kazandırmak gereklidir (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Aynı şekilde eleştirel bir düşünürün eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi için oldukça aktif bir şekilde okuma ile uğraşması gerekmektedir (Paul ve Elder, 2016'dan akt. Aghajani ve Gholamrezapour, 2019). Bu doğrultuda okuma becerileri dersinde eleştirel düşünmeyle ilişkili 34 kazanım olması, okumanın eleştirel düşünme ile ilgisinden kaynaklıdır diyebiliriz. Eleştirel düşünmeyle ilişkili kazanımlar, okuma becerileri dersinin kazanımlarının %71'ini oluşturmaktadır. Programın amaçlarında "tahmin etme, sıralama, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek" maddesinin yer alması ile programın temel alanları içerisinde eleştirel okuma alanının yer alması, zaten bu ilişkinin temel göstergelerindedir. Değerlendirilen tüm kazanımların okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından pozitif etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Programdaki hiçbir kazanım okuma becerilerini veya eleştirel düşünme eğilimlerini azaltmamakta, aksine artırmaktadır. Yani 48 kazanımın 48'i okuma becerilerini, 36'sı eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaktadır. Programda okuma becerilerini geliştirici kazanımlar doğrudan verilmiştir ve 48 kazanımın tamamı okuma becerilerini artırmaya yöneliktir. Eleştirel düşünme ile ilgili kazanımların 17'si doğrudan, 19'u dolaylı olarak eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaktadır. OBDÖP'ün okuma becerileri ve eleştirel düşünme konusunda açık bir şekilde kazanımlar vererek bu beceri ve eğilimi artırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

### 2.3.1.6.Okuma Becerileri İle İlgili Çalışmalar

Okuma becerileri kavramı üzerine alan yazında 8 adet doktora tezi vardır. Keskin (2012) doktora tezinde, akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerilerine yönelik etkisini araştırmıştır. Özmen'in (2013) araştırmasında, PISA'nın 2009 yılında gerçekleştirdiği okuma becerileri testinin maddelerinin yanlılık açısından Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta gerçekleşen uygulamalarına göre karşılaştırma yapılmıştır. Alkan (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; PISA'nın 2009 yılında uyguladığı okuma becerileri başarı testindeki açık uçlu soruların puanlanma sürecinde, genellenebilirlik kuramındaki farklı desenleri karşılaştırmaktır. Değirmenci (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul birinci sınıftaki eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerindeki okuma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. İnce'nin doktora tezinde (2016), Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının PISA'da ölçülen okuma becerilerine yönelik olarak analizinin yapılması hedeflenmiştir. Yıldırım (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; PISA'nın 2009 yılında okuma becerileri alanında uyguladığı başarı testindeki maddelerin, tek değişkenli ve çok değişkenli eşleştirme yöntemiyle değişen madde fonksiyonları incelenmiştir. Özer (2019) doktora tezinde, yetkin ve zayıf olan okurların okuma becerileri ile göz hareketleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasını hedeflemiştir. Akın (2020) gerçekleştirdiği araştırmada öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerdeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin ne kadar etkili olacağını araştırmıştır.

Alan yazında okuma becerileri ile ilgili 21 adet yüksek lisans tezi tarafımızca tespit edilmiştir. Özkan (2004), okuma metinlerinin öğrenciler tarafından seçilerek hazırlanmasının okuma becerileri edinimine etkisini incelemiştir. Ünal (2006), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Toros (2011), aile katılımı ile genel eğitim sınıflarındaki özel öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yılmaz Fındık (2012), PISA'nın 2009 yılındaki uygulamasının sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyo-ekonomik temelde dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarını değerlendirmiştir. Kayır (2012), PISA'nın 2009 uygulamasındaki Türkiye verileri

çerçevesinde okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi unsurlar ve sosyo-ekonomik faktörleri araştırmıştır. Sezgin (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada rehberli ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yaman Baydar (2013), okuma becerisini destekleyecek müzik etkinliklerinin çocuklardaki okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karabay'ın (2013) araştırmasında, PISA okuma becerileri düzeyinin aile ve okul özellikleri tarafından yordama gücünün yıllara göre incelenmesi söz konusudur. Acar (2013), yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Dalmış (2013), otizm ve Asperger sendromlu çocuklarda İleri Derecede Zihin Okuma Becerileri Öğretimi Programı'nın ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Kocaman (2013), dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okuma becerileri düzeyini çalışmıştır. Coşguner (2013), PISA'nın 2009 uygulamasında okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörleri incelemiştir. Saatçioğlu (2014), PISA'nın 2009 yılındaki uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerileri alt test sonuçlarını profil analizi ile değerlendirmiştir. Yıldırım (2015), gerçekleştirdiği araştırmada okuma becerileri dersini öğretmen ve öğrenciler açısından değerlendirmiştir. Gündüz (2015), üniversite öğrencilerindeki kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri hakkında bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Polat (2016), ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde kullanılan grafiklere ve okuma becerilerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Macit (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerindeki ekran ve kâğıttan okuma becerileri arasında olan ilişkiyi incelemiştir. Ayvaz Sivri (2016), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Meydan (2016), gerçekleştirdiği araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerini incelemiştir. Demir (2017), 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini araştırmıştır. Karakaş (2017) Türk öğrencilerin PISA'daki okuma becerileri başarısını etkileyen faktörleri yıllar özelinde araştırmıştır.

## 2.4. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Temel ve özel beceriler, bilgiyi kullanabilme gibi yetenekler eğitim sistemimizin temelini ve amacını oluşturmaktadır. Bu, pek çok dünya ülkesinde böyledir. Ülkeler; eğitim sistemleri başta olmak üzere bilim, sanayi, teknoloji gibi pek çok alanda beceriyi esas almaktadır. Bunun başlıca nedeni, dünyada hız kazanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerdir. Bilimde ve teknolojide değişimler yaşandıkça içinde yaşadığımız dünya da değişmektedir. Bu nedenle yetişen nesli, yenilenen dünyaya ayak uydurabilecekleri şekilde geliştirmek zorundayız. Bunun farkında olan ülkeler, bilim ve teknolojinin ışığında eğitim-öğretim sistemlerini kurmuş ve öğrencilerini bu sistemde yetiştirmeye başlamıştır. Ülkeler arasında bazı işbirliğine dayalı oluşumlar kurulmuştur. Bunlardan biri de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'dür (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD). Türkiye, bu örgüte üye olan 37 OECD ülkesinden biridir. OECD; ülkeler arasındaki başarı ve gelişim farkının sebeplerini ortaya koymak ve öğrencilerin bilişsel, bilişsel olmayan özelliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bir uluslararası öğrenci değerlendirme programını finanse etmiştir (Arıcı, 2019, s. 3).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment: PISA); OECD ülkeleri ve katılan diğer ülkelerin (dünya ekonomisinin yaklaşık %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerinin, okulda öğrendikleri bilgi ve becerilerin düzeyini ve bunları günlük hayatta kullanabilme becerilerini ölçmektedir (Eminoğlu Özmercan, 2015, s. 9). Bu doğrultuda temel 3 alan becerisini ölçmeyi hedeflemişlerdir: okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı. 7. sınıf ve üzeri sınıflarda öğrenim gören 15 yaş grubu öğrenciler ile gerçekleşen bu çalışma, okulların öğrencileri ne kadar nitelikli yetiştirdiğini ve öğrencilerin hayata ne kadar uyum sağlayabildiğini düzenli aralıklarla görmek amacıyla üç yılda bir gerçekleşmektedir (Usta, 2014, s. 10). PISA'nın ölçme ve değerlendirmesindeki hassas tutumu ve hazırladığı ölçme testlerindeki soruların yapı, kapsam, görünüş, yordama gibi geçerliklere sahip olması, zamanla onu eğitim-öğretim sistemlerinin belirleyici gücü hâline getirmiş ve ülkeler arasındaki eğitim başarısı PISA ve benzeri testlerle ölçülmeye başlanmıştır. PISA'da üç temel gösterge esas alınmaktadır:

- Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin profilini ortaya çıkaracak göstergeler.
- Öğrencilerin becerilerinin PISA’da anketler aracılığıyla toplanan değişkenlerle ilişkisinin nasıl olduğuna yönelik göstergeler.
- Öğrenciler arası ilişkiler ve okullar arası ilişkilere yönelik göstergeler (MEB, 2015; MEB, 2019; OECD, 2016).

Bu temel göstergelerde özellikle bilgi ve becerilerin öğrenciler üzerindeki görünüşü önem arz etmektedir. Çünkü PISA için temel alanlarda bir öğrencinin okuryazar olması ölçülmektedir. PISA’ya göre okuryazarlık; öğrencinin temel bir konu alanında karşılaştığı problemleri tanımlaması, yorumlaması, çözümlemesi ve aynı zamanda bunları yaparken bilgi ve becerilerinden faydalanarak analiz yapması, mantıksal çıkarımlarda bulunması, etkili iletişim kurabilmesidir (MEB, 2017). Ayrıca PISA, öğrenci becerileri üzerindeki değişkenleri ve bunların becerilerle olan ilişkisini ortaya koymayı da önemsemiştir. Bu doğrultuda öğrencinin çevresindeki arkadaşları ve öğrenim gördüğü kurum da öğrencinin becerileri üzerinde etki sahibi olmaktadır. Her üç yılda bir PISA testlerinde ağırlıklı bir alan belirlenmiştir. Son yayımlanan ulusal nihai rapor, 2015 yılında gerçekleşen PISA sonuçlarına aittir. PISA 2018 yılında gerçekleştirdiği testlerin sonuçları, ulusal ön rapor olarak açıklanmıştır, bir sonraki test uygulaması ise 2021 yılında gerçekleştirilecektir. Son açıklanan rapor ile birlikte okuma becerileri, PISA’nın uygulanış tarihinden bu yana üçüncü kez ağırlıklı alan olmuştur.

## Şekil 16.

*PISA döngülerinde temel ve ağırlıklı alanlar (MEB, 2019)*



PISA'nın son uygulamasına Türkiye dâhil 37 OECD ülkesi ile toplamda 79 ülke katılım göstermiş, 15 yaş grubundaki 32 milyon öğrenciyi temsilen 600.000'den fazla öğrenci katılmıştır (MEB, 2019). 79 ülkenin birbirinden farklı kültürleri, yapıları, yönetim biçimleri, ekonomileri ve en önemlisi eğitim sistemleri olduğu düşünülürse bu, araştırmanın çapının ne kadar büyük olduğunu gösterir. Çalışmaya Türkiye'den 12 bölgeyi temsilen 186 okul ve toplamda 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019). Çalışma örnekleminin Türkiye'de bölgelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

### Şekil 17.

*PISA örnekleminin İstatistikî Bölge Birimleri Sıralaması (İBBS) Düzey 1 bölgelerine dağılımı (MEB, 2019)*



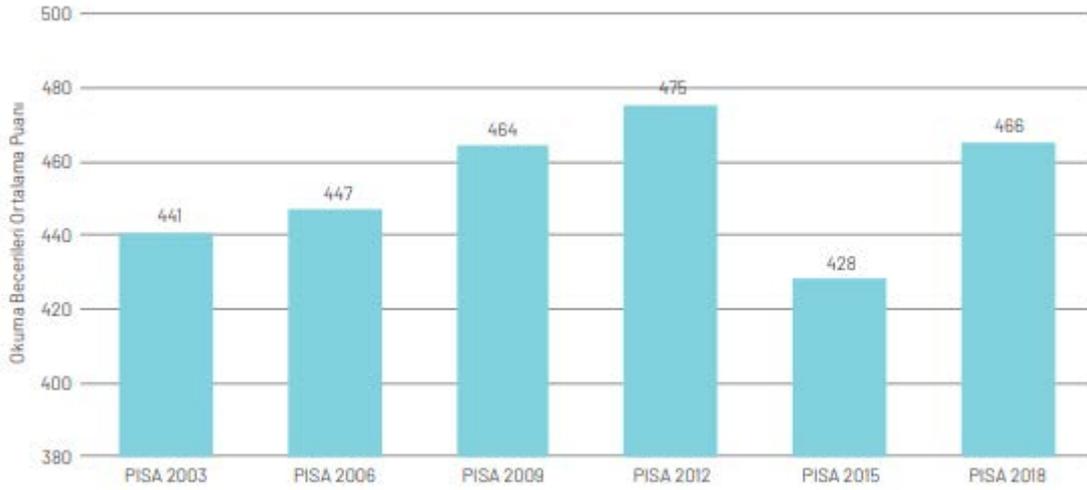
PISA'nın gerçekleştirdiği bu çalışmada örneklemelerin bölgelere göre dağılımı, 15 yaş grubu öğrencilerinin yoğunluğuna göre belirlenmiştir. Bu örnekleimde en büyük yere İstanbul ili (%20,2) sahiptir. En az yere Batı Marmara (%1,6) sahiptir. Örneklemin gerçekleştiği okul türleri ise şöyledir: Anadolu lisesi (%43,7), mesleki ve teknik Anadolu lisesi (%31,1), Anadolu imam hatip lisesi (%13,7), çok programlı Anadolu lisesi (%4),

fen lisesi (%4,2), sosyal bilimler lisesi (%2,4), Anadolu güzel sanatlar lisesi (%0,6) ve ortaokullar (%0,3) (MEB, 2019). Uygulamanın cinsiyete göre dağılımında eşit bir oran gözetilmiş; kız öğrenciler araştırmanın %49,6'sını, erkek öğrenciler ise %50,4'ünü oluşturmuştur.

PISA'nın araştırmamızı ilgilendiren boyutu olan okuma becerileri alanına baktığımızda Türkiye'nin ortalamanın üstünde olduğunu görmekteyiz. 2015'teki ortalama puanı 428 olan Türkiye, son uygulamada ortalamasını 466'ya çıkarmıştır. Ancak Türkiye, uygulamanın 79 ülke genelindeki ortalamanın (453) üstünde yer almışsa da OECD ülkelerinin ortalamasında (487) geride kalmıştır.

### Şekil 18.

*Türkiye'nin PISA okuma becerilerindeki performans değişimi (MEB, 2019)*



Türkiye'nin yıllar içerisinde en yüksek ortalamayı 2012 yılında 475 ile aldığı; en düşük ortalamayı 2015 yılında 428 ortalama ile aldığı görülmektedir. PISA, son çalışmasında okuma becerileri yeterlik düzeyini 6 ana düzey olarak açıklamış, ilk düzeyi a, b ve c olmak üzere üçe ayırmıştır. Türkiye bu düzeyler içerisinde Düzey 2'de yer almıştır.

**Tablo 6.**

*PISA'ya göre okuma becerileri yeterli düzeyleri (MEB 2018 Raporu'ndan uyarlanmıştır.)*

Düzyer	Alt Puan Limiti	Açıklamalar
Düzyer 6	698	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.
Düzyer 5	626	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
Düzyer 4	553	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilirler.
Düzyer 3	480	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.
Düzyer 2	407	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.

**Tablo 6.**

*PISA'ya göre okuma becerileri yeterli düzeyleri (MEB 2018 Raporu'ndan uyarlanmıştır.)*

Düzeyleer	Alt Puan Limiti	Açıklamalar
Düzeyle 1a	335	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
Düzeyle 1b	262	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
Düzeyle 1c	189	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

Türkiye, 6 düzey içerisinde Düzey 2'de yer alarak genel ülke ortalamalarının düzeyiyle eş seviyede, OECD ülkelerinin ortalamalarının düzeyinden bir seviye aşağıdadır. OECD ülkeleri, puan itibarıyla Düzey 3'te yer almıştır. PISA, getirdiği her sonuç ve yenilikle ülkelerin politikalarını belirlemektedir. Türkiye de PISA testlerine önem vermiş ve sonuçlarını dikkate almıştır. Eğitimdeki iyileştirmeleri buradaki sonuç ve değişkenlere göre değerlendiren Türkiye; 2012 yılına kadar seviyesini artırarak ilerlemiş, 2012 yılından sonra seviyesini ciddi bir şekilde düşürmüştür. 2018'de ise yine yükselmeye başlamıştır. Buna sebep olarak 2009 TUDÖP'ün; kazanım, öğrenme alanı, geliştirilmek istenen becerilerin farklılığı ile 2015 TUDÖP'ten daha iyi bir seviyede olması gösterilebilir (Altunkeser, Coşkun, 2017). Çünkü 2009 TUDÖP'te dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları vardır. Araştırmanın sonuna ek olarak bırakılacak olan PISA 2015 açıklanan örnek sorularına bakıldığında metinler kadar görsellerin okunmasına da önem verildiği aşikârdır. Ancak 2015 TUDÖP ile görsel alanlar kaldırılmış ve bu alana yönelik kazanımlar da azalmıştır. 2009 programının 3 yıl sistemli uygulanmasından sonra Türkiye ortalaması 2012'de, uygulamanın başından günümüze kadar olan tamamında en yüksek puanını almış (475), Düzey 3'e (480) dâhil olmaya çok yaklaşmıştır.

## 2.5. Düşünme Becerileri

Düşünme; insanda var olan bir özellik olmakla birlikte sürekli olarak gelişen, değişen ve öğretilen bir beceridir. Düşünme, sonucunda yargı getiren bir eylemdir. Yargının bir eylem olduğu Descartes tarafından söylenmiş ve düşünce psikolojisi araştırmaları da düşüncenin kurucu unsurunun imge olmadığını ortaya koyarak imgenin ona eşlik eden ve onu tamamlayan bir unsur olduğunu açıklamıştır (Piaget, 2016, s. 39). Düşünce kavramı, özellikle “Düşünüyorum, öyleyse varım - Cogito ergo sum (Descartes, 2015, s. 21-22)” felsefesi ile doğuştan gelen bir yeti olduğuna dikkat çekilen ve araştırılmaya başlanan bir kavramdır. Descartes’a göre düşünme bir edimdir ve insanın özünü oluşturur. İnsanın bireysel varoluşunu düşünmeyle kanıtlanabileceğini savunan Descartes, insanların akıl yürütebilme yeteneği olduğunu ve bu yetenekle doğru bilgi, bilimsel kesinliklere ulaşıldığını ifade etmiştir (Kleinman, 2019, s. 114). Düşünme, insanın sahip olduğu aklın bağımsız bir alanıdır ve becerilerin temelidir. Kazancı, düşünmeyi tanımlayan bazı özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Düşünme, bireylerin çabasını belirli bir amaca veya sonuca yöneltir.
- Bireylerin karşılaştıkları zorlukları veya problemleri önceden kestirmesine düşünme yardımcı olur.
- Düşünme, problemlere karşı hazırlıklı olmayı ve çözümün kolay bulunmasını, olacakları kestirmeyi ve uygun davranışta bulunmayı sağlar.
- Kavramların oluşumunda, gelişiminde ve kavramların birey için anlam kazanmasında düşünme rol oynar.
- Düşünme sayesinde bireylerin güvenilir ortamlarda yaşamaları sağlanır (akt. Arkan Sezgin, 2019, s. 9).

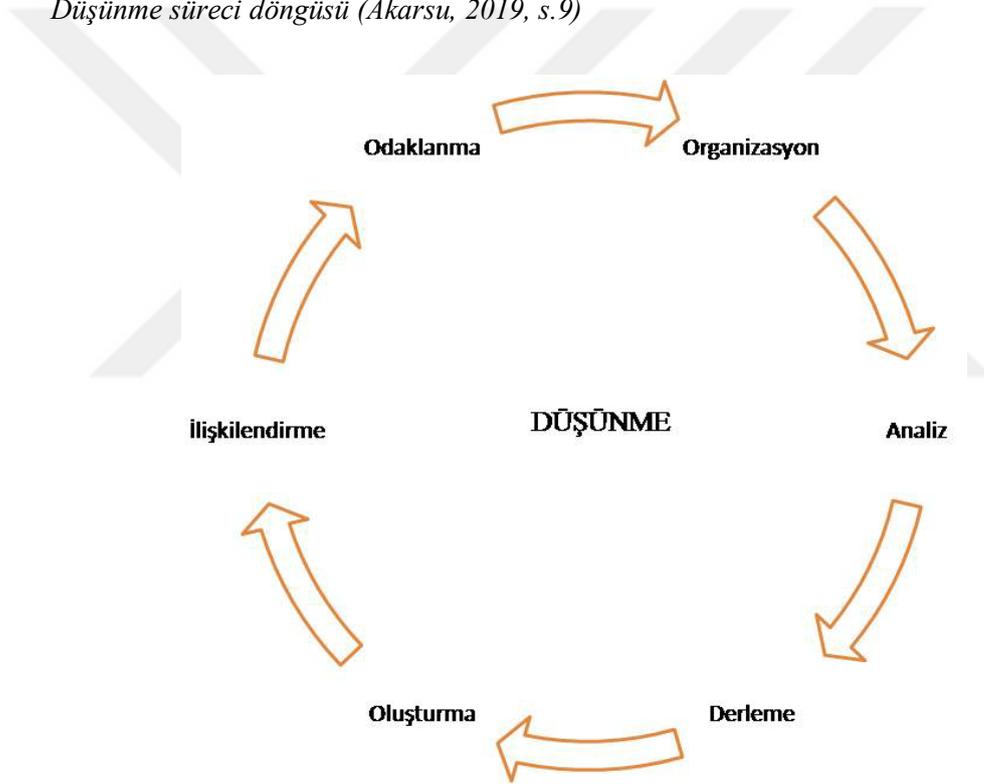
Bu özelliklere baktığımızda düşünmenin insanlara amaç, sonuç, farkındalık, sezgi, anlamlandırma ve güven kazandırdığı görülmektedir. Aristoteles, düşünmenin kendine has yasaları olduğunu açıklayan ilk kişidir ve bu yasaları şöyle açıklamıştır:

- **Özdeşlik İlkesi:** Bir şey ne ise odur; A, A’dır.
- **Çelişmezlik İlkesi:** Bir şey aynı anda hem A hem B olamaz.
- **Üçüncü Hâlin İmkânsızlığı İlkesi:** Bir şey ya A’dır ya A değildir; üçüncü bir olasılık yoktur (Baillargeon, 2016, s. 44).

Düşünme, insanları diğer tüm varlıklardan ayıran özelliklerin başında gelir. Dil ile çok yakın ilişkileri olan düşünme, uyarıların beyindeki etkileşimler sonucunda anlamlandırılmasını kapsar. Ayrıca düşünme, hem sonuç hem de süreç odaklıdır. Düşünmenin sonunda bir yargıya varılır. Bu, düşüncenin sonuca ulaşmadaki en önemli araç olduğunu gösterir. Ayrıca düşünme, sonuca varana dek bir süreci meydana getirir ve bu süreç aşamalardan oluşur. Bu aşamalar ne kadar başarılı bir şekilde ilerlerse düşünme de o kadar başarılı ve sağlıklı olur.

### Şekil 19.

*Düşünme süreci döngüsü (Akarsu, 2019, s.9)*

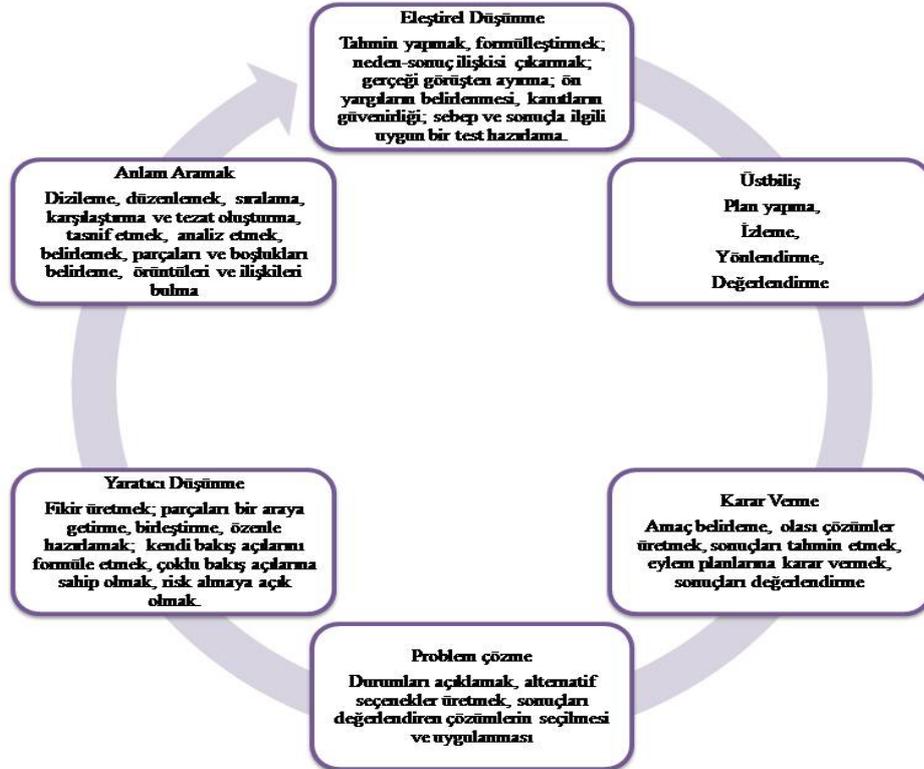


Düşünme süreci, bir başlangıcı olmayan ancak genellikle odaklanma ile başlayıp ilişkilendirme ile bitirilmesi gereken bir süreçtir (Akarsu, 2019, s. 9). Odaklanma basamağı, düşünen bireyin bir düşünce, olay, nesne, kişi üzerine yoğunlaşmasıdır. Bununla ilgili zihninde bir düşünce organizasyonu kuran birey analizlerde bulunur ve bu analizleri zihninde derler. Ardından bu bazda kendi fikirlerini oluşturur ve bu fikirleri düşündükleriyle, ön bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir.

Düşünme, öğretilbilir ve geliştirilebilir. Bunun pek çok yöntemi bulunmaktadır. Eğitim, düşünmenin doğru şekilde gerçekleşmesi için önemli bir konumdur. Düşünce eğer doğru teknik ve yaklaşımlarla gerçekleşmezse doğru sonuçlar elde edilemez. İnsanı olan başka özellikler (duygular gibi) sağlıklı düşünmenin önüne geçebilir. Bu nedenle eğitimde düşünmenin öğretilmesi ve geliştirilmesi için pek çok model geliştirilmiştir. Bunlardan biri olan Activating Children's Thinking Skills (Çocukların Düşünme Becerilerini Etkinleştirme), öğrencilerde temelde üst biliş olmak üzere eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve anlam arama gibi becerileri geliştirmeyi hedefler. Bu model, sürdürülebilir düşünme sınıflarına alınan çocuklar üzerinde düşünme becerilerini etkinleştirme amacıyla geliştirilmiştir. Modelde düşünmeye dair ana ve alt becerileri çocuklardaki etkinleştirilme süreci aşağıdaki görselde verilmiştir:

Şekil 20.

*Activating Children's Thinking Skills in Sustainable Thinking Classrooms – ACTS II modeli (McGuinness, Curry, Eakin ve Sheehy, 2005'ten uyarlanmıştır.)*



İnsana özgü her alanda olduğu gibi düşünmenin de kendine özgü becerileri vardır. Çünkü düşünme yetisi, doğuştan gelir ve geliştirilebilir. Bu beceriler kendi içerisinde de pek çok beceriye sahip olduğundan eğitiminin verilmesi, bireylerin düşünce ve düşünce ile bağlantılı hemen her alanda gelişmesini sağlayacaktır. Costa (2001'den akt. Dilekli, 2019) düşünme becerilerini 4 temel başlıkta toplamıştır: eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme. Düşünme becerilerinin boyutlarının gerçekleşmesi için bazı temel bilişsel beceriler vardır. Bu beceriler aynı zamanda ana boyutların/becerilerin yan becerileridir. Bunlar birlikte boyutlar arasında birtakım ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır. Bununla ilgili bilgilerin yer aldığı tablo, aşağıdaki gibidir:

**Tablo 7.**

*Düşünme becerilerinin boyutları arasındaki ilişkiler (Dilekli, 2019'dan uyarlanmıştır).*

<b>Düşünme Becerilerinin Boyutları</b>	<b>Amaç</b>	<b>Gerekli Temel Bilişsel Beceriler</b>	<b>Boyutlar Arasındaki Ana İlişkiler</b>
<b>Eleştirel Düşünme</b>	Eleştirel düşünceye ulaşma	Amaç tanımlama, seçenekleri değerlendirme, sebep ve sonuç ilişkilerinin oluşturulması, soruşturma yapma, elde edilen verilerin gruplandırılması, sınıflandırılması ve analizi.	Problem çözme: Olası çözümleri değerlendirmek. Karar verme: Verilerin ve diğer alternatiflerin güvenilirliğini kontrol etme ve sağlama. Yaratıcı düşünme: Amaca karar verme ve formüle etme.
<b>Problem Çözme</b>	Problemler için bir veya daha fazla çözüme ulaşma	Gerçeği görüşten ayırma, sonuç çıkarma, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme, veri işleme, yaratıcı düşünme, planlanan eylemlerin uygulanması, alternatifler oluşturma.	Eleştirel düşünme: Veri toplama, problemleri formüle etme, neden-sonuç ilişkisi kurma. Yaratıcılık: Sorun için yeni seçenekler oluşturma. Karar verme: Seçeneklerden hangilerinin etkili olduğuna karar verme
<b>Yaratıcı Düşünme</b>	Orijinal fikirlere ulaşma	Eleştirel düşünme, esneklik, seçenekleri tanımlama, veri toplama, problemi analiz etme, fikir ve olasılık üretme, çoklu bakış açısı görme.	Eleştirel düşünme: Yeni fikirleri veya ürünü değerlendirme, örüntüler arasında yeni ilişkiler kurma. Problem çözme: Yaratıcılık problem çözmekten başlar Karar verme: Orijinal ürün veya fikirden birini seçme

**Tablo 7.**

*Düşünme becerilerinin boyutları arasındaki ilişkiler (Dilekli, 2019'dan uyarlanmıştır).*

<b>Düşünme Becerilerinin Boyutları</b>	<b>Amaç</b>	<b>Gerekli Temel Bilişsel Beceriler</b>	<b>Boyutlar Arasındaki Ana İlişkiler</b>
<b>Karar Verme</b>	Bir veya daha fazla alternatif arasında seçim yapma	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, seçenek oluşturma, olası sonuçları tahmin etme.	Eleştirel düşünme: Veri toplama ve seçenekleri değerlendirme. Problem çözme: Formüle etme ve problemi analiz etme. Yaratıcılık: Yeni alternatifler önermek.

Tabloda görüldüğü gibi her bir düşünme becerisi birbiriyle bağlantılıdır ve birlikte gelişmektedir. Bu beceriler; amaçları, zihinsel süreçleri ve sonuçları gereği ilişki içindedir. Bu doğrultuda birbirinin gelişmesinde katkıları vardır. Bu nedenle düşünme becerileri eğitim ve öğretim sürecinde önemsenmiş ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin bu alanlarda yetkinleştirilmesi amaçlanmıştır.

### **2.5.1. Problem Çözme**

Bir durum veya olay içerisinde engel teşkil eden herhangi bir sorun için problem denilebilir. Problemlerin fark edilmesi ve anlamlandırılmasının ardından zihindeki ilişki ağlarından faydalanılarak incelenmesinin ve düzeltilmesinin yolunun bulunmasını (çözüm) kapsayan düşünme sürecine problem çözme denir. Problem çözme becerisi; zihinsel süreçlerin oldukça aktif olduğu, ezberciliğe değil özgünlüğe dayalı bir düşünme becerisidir. İnsanoğlu ilk yaşlarından itibaren günlük hayatta pek çok problemle karşılaşır ve basitten karmaşığa giden bir süreçte bunları çözmeyi öğrenir. Bir bebeğin, emeklerken önüne çıkan bir nesneyi önünden kaldırması veya onun etrafından geçmeyi tercih etmesi bir problem çözme becerisidir. Problem çözme süreci; problemin tanımlanması, çözüme yönelik seçenekler oluşturma, problemi çözebilecek uygun seçeneğin seçilmesi ve uygulanması şeklinde gelişir (Yüksel, 2015). Problem çözme; öğrencilerin algı, anlayış, deneyimlerine yönelik gerçekleştirilen yöntem bazlı bir beceridir (Yuliati, Riantoni ve Mufti, 2018). Problem çözümlenmenin kendi içerisindeki becerileri McGuinness, Curry, Eakin,

ve Sheehy (2005) tarafından durumları açıklamak, alternatif seçenekler üretmek, sonuçları değerlendiren çözümleri seçmek ve uygulamak olarak açıklanmıştır.

### ***2.5.2.Karar Verme***

Hayatın günlük akışı içerisinde pek çok kez seçim yapmak durumunda kalırız. Bu seçimler bazen çok basit olabildiği gibi bazen de çok zorlayıcı olabilir. Karşılaşılan seçenekler arasından kendisine ve içinde bulunduğu duruma yönelik en doğru ve uygun seçeneği seçebilme becerisi, karar verme becerisidir. Karar vermenin bir süreci vardır. Bu süreçte karar verici konumda olan insandır ve karşılaştığı duruma yönelik seçenekleri değerlendirir. Bu seçenekleri değerlendirebilmek ve uygun olanı seçebilmek için iyi bir muhakeme ve eleştirel düşünme becerisi gereklidir. Çocukluk dönemlerinden itibaren kolay ve zor kararlar veren insanoğlu, diğer düşünme becerileri gibi karar vermeyi de isterse hayatın günlük akışında isterse eğitim yoluyla geliştirebilir. Özellikle çocuklara anlayabildiği durumlarda karar verme becerisini kazandırmak çok önemlidir. Kendilerine alınacak bir kıyafetin farklı renkleri arasından veya bir parkta binmek istediği oyuncaklar arasından bir seçim yaptırma gibi basit durumlar çocukların bir karar verme sürecine girmesini sağlar. Kendi seçimlerini yapıp kendi kararlarını veren çocuklar daha özgüvenli ve güçlü olur. Çünkü vereceği kararın ardından gelecek sonuçları tahmin eder ve bunları yaşamayı göze alır. Karar verme becerisinin alt becerileri; amaç belirleme, olası çözümler üretme, sonuçları tahmin etme, eylem planlarına karar verme ve sonuçları değerlendirme olarak açıklanmıştır (McGuinness ve diğerleri, 2005).

### ***2.5.3.Yaratıcı Düşünme***

Yaratıcı düşünmenin temeli, yeni ve orijinal bir fikir üretmektir. Bu düşünme becerisi; günlük hayatta karşılaşılan eksiklikleri gidermek, daha iyisine ulaşmak, problemlerin çözümüne yeni yaklaşımlar getirmek gibi pek çok alanda kullanılır. Yaratıcı düşünme, hayatı iyileştiren ve düzenleyen bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmenin eksik yönleri yorumlaması ve ortaya koyması ile yaratıcı düşünmenin eksikleri tamamlaması ve düzeltmesi birbiri ile bağlantılıdır. Yaratıcı düşünmede üzerinde

düşünülmemiş ve açıklığa kavuşturulmamış konular ön plandadır. Ürün odaklı olan bir süreci içeren yaratıcı düşünmenin sonunda orijinal ve daha önce düşünülmemiş bir ürün vardır. Lipman'a göre (2003, s. 245-257'den akt. Bilgiç, 2019, s. 30) yaratıcı düşünmenin bazı özellikleri vardır ve bunlar; özgünlük (orijinallik), verimlilik, hayal gücü, bağımsızlık, deneme, bütüncülük, ifade, kendini aşmışlık, şaşkınlık, üretkenlik, doğurganlık, buluşçuluktur. Yaratıcı düşünmenin alt becerileri; fikir üretme, parçaları bir araya getirme, birleştirme, özenle hazırlama, kendi bakış açılarını formüle etme, çoklu bakış açılara sahip olma, risk almaya açık olmadır (McGuinness ve diğerleri, 2005).

#### ***2.5.4.Eleştirel Düşünme***

Eleştiri; yaptığı olumsuz çağrışımların aksine hayatın her alanında var olan ve düşüncenin beraberinde getirdiği bir zihinsel eylemdir. Aynı zamanda eleştiri edebiyat alanında edebî eserlerin değerlendirilerek yorumlanması sonucunda yazılmış yazılara da denir (Onan, 2019, s. 99). Kelime kökeni olarak antik Yunanca dönemindeki “krikos (ayırt etme, yargılama)” sözcüğünden gelen “kritik (modern İng.)”; sunulan bir iddia, argüman, nitelik karşısında onun üzerine düşünme ve onu tüm yönleri ile tanımlayarak değerlendirmedir (Akarsu, 2019, s. 105). Günlük hayatta dâhi karşılaştığımız bu argümanlar; bizi ikna etmek, o fikre inandırmak, fikir ve eylemlerimizi etkilemek veya sahip olduğumuz fikri başka bir yöne çekmek için gerçekleşen girişimlerdir (Bowell ve Kemp, 2018, s.3). Argümanların ne kadar doğru olduğunu ve ne kadar manipülasyon içerdiğini ancak eleştirisini yaparak anlayabiliriz. Eleştirinin sonunda olumlu veya olumsuz yargı ve yargılar oluştururuz. Tarafsız bir şekilde yapılması gereken eleştirilerde belirli kriterler üzerinden eleştiri yapılır. Bazen de bireyler kendi fikir ve düşünce dünyasını temel alarak görüş geliştirir ve bu görüş doğrultusunda eleştiride bulunur.

Eleştiri amacı güderek yapılan düşünmeye eleştirel düşünme denir. Eleştirel düşünme; tanımlama, analiz etme, değerlendirme, yorumlama gibi pek çok zihinsel süreç ve aktivite sonucunda gerçekleşen bir düşünmedir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinde kullanılan bir düşünme becerisidir. Bir problemi çözmek için onu tanımlamak ve analiz etmek gerekir. Aynı şekilde bir karara varılacağı zaman da seçenekler iyice tanınır ve derinlemesine incelenir. Tüm bu süreçler için eleştirel

düşünme gereklidir. Eleştirel düşünmeye dair alt beceriler McGuinness, Curry, Eakin ve Sheehy (2005) tarafından tahmin yapmak, formüleştirmek, neden-sonuç ilişkisi çıkarmak, gerçeği görüşten ayırma, ön yargıların belirlenmesi, kanıtların güvenilirliği, sebep ve sonuçla ilgili uygun bir test hazırlama olarak açıklanmıştır.

Eleştiri yapabilmek için bir düşünme süreci gereklidir. Eleştirel düşünmenin bazı özellikleri, McPeck tarafından (2016, s. 13) şöyle sıralanmıştır:

1. Eleştirel düşünme belirli veya sorunlu alanlardan ayrı bir şekilde öğretilmez. Her türlü düşünce daima X'i düşünmektir. Eleştirel düşünme bunlardan ayrı bir konu değildir.
2. Eleştirel düşünme terimi tanımlanabilir bir anlama sahiptir ancak doğru uygulanması için ölçütler alandan alana değişir.
3. Eleştirel düşünme; kabul edilen normlarda yaşanan uyuşmazlık, reddedilme veya sapma anlamına gelmez.
4. "Yansıtıcı şüphecilik" ifadesi eleştirel düşünmenin özünü yakalar ancak daha eksiksiz bir açıklama şöyle yapılabilir: Herhangi bir eylemi (X), o eylemdeki bazı öneri veya etkilerin (P) ve başka bir alandaki mevcut kanıtların (E) doğruluğunu ve canlılığını belirlemeye yetecek kadar askıya alınacağı şekilde yapma eğilimi ve becerisi.
5. Eleştirel düşünme sadece ifadelerin değerlendirilmesini açıklamakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme ve belirli faaliyetlere aktif katılım ile ilgili düşünce süreçlerini de içerir.
6. Mantık çalışması (hem resmî hem de gayri resmî) hiçbir şekilde eleştirel düşünmek için tek başına yeterli değildir.
7. Eleştirel düşünme bilgi ve beceriyi içerdiği sürece; X alanındaki bir eleştirel düşünür, Y alanındaki bir eleştirel düşünür olmayabilir.
8. Eleştirel düşünme eğitim ve öğretim kavramları gibi hem bir görev hem de başarı ifadesidir ve mutlaka başarı anlamına gelmez.
9. İfadelerin değerlendirilmesine ek olarak eleştirel düşünme örnek olarak yöntem, strateji ve tekniklerin kullanımını (veya reddini) içerebilir.
10. Eleştirel düşünme rasyonalite ile birlikte değildir ancak bunun bir boyutudur.

Eleştirel düşünme, bireyin yaşadığı hayatı anlamlandırmasını ve yorumlamasını sağlar. Eleştirel düşünme, felsefe biliminin temellerini oluşturan bir düşünme becerisidir. İlk düşünürlerin bu kadar fark yaratmış olması ve günümüzde dâhi örnek gösteriliyor olmaları, herkesten farklı olarak sorgulama ve eleştiri yapmış olmalarıdır. Filozoflar sorulara cevap ararken, toplumun aksak yönlerini belirlerken ve çözüm yolları ararken eleştirel düşünmeyi sıkça kullanmıştır. Eleştirel düşünme; insanın kendi düşünce süreçlerinin farkında olduğu, öğrendikleri doğrultusunda gerçekleşen olayları anlamlandırdığı ve bunu amaç edindiği aktif bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 2001, s. 216). Cüceloğlu; eleştirel düşünmenin önemli noktalarının düşünce süreçlerimizin bilincinde olmak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutmak, öğrendiklerimizi bilerek uygulamak, aktif olmak, amacı bilmek ve organize olmak olduğunu belirtirken eleştirel düşünmenin 3 temel adımı olduğunu ifade etmiştir:

**Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı:** Eleştirel düşünmede, zihin aktif olmalıdır. Bu doğrultuda birey eleştirel düşünme yaparken kendi düşüncelerinin ve düşünme sürecinde attığı adımların farkında olmalıdır.

**Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli:** Eleştirel düşünmede kendi fikirlerimizi ister istemez başkalarının düşünceleriyle kıyaslamamız gerekir. Görmediğimiz bir bakış açısı veya yeni bir yaklaşımı öğrenmek için başkalarının düşünce süreçlerini incelemek de önemlidir.

**Öğrendiği bilgileri günlük yaşamda da kullanabilmeli:** Her eleştirel düşünmede yeni bir yargıya hatta yargılara ulaşırız. Eleştirel düşünmenin sürekli olması ve hız kazanması için birey, öğrendiklerini günlük yaşamına uyarlamalıdır (Cüceloğlu, 2001, s. 217).

Eleştirel düşünme kavramını Ennis (1986'dan akt. Kurnaz, 2007, s. 21), bireyin yaptıkları ve inandıklarıyla ilgili karar verme sürecinde akla uygun ve derinlemesine düşünmesi olarak tanımlamıştır. Piaget, çocuğun karmaşık kuralları ve mantıkları takip ederken iletişim kurabilmek için eleştirel düşünme veya düşünmeyi düşünme yoluna başvurduğunu söyler (Fahim ve Eslaamdost, 2014). Piaget, toplumsallaşmış dil edimlerini sıralarken çocukta eleştiri ve alayı ikinci sıraya koymuştur ve eleştiri sürecini çocuğun karşı tarafta onaylamadığı eylemler görmesi sonucunda çatışma içerisine girip karşı tarafla iletişime geçerken onu küçük düşürücü bir nitelikle iletişim kurması olarak açıklamıştır (Demir, 2019, s. 277). Kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması, görüş

yanlılıklarına dair bilgisinin olması ve karşısına çıkan durumlar ve sorunlara çoklu bakış açısı ile bakabilmesi, eleştirel düşünmenin önemli unsurlarıdır (Kökdemir, 2012). John Dewey'e göre eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmek ve olaylar üzerinde ön yargısız ve şüpheli bir şekilde düşündürmektir (Allahverdi, 2009, s. 82). Darch ve Kameenui'ye (1987) göre eleştirel bir düşünme yapabilmek için görüşleri yargılama, görüşlerden çıkarımda bulunma, gerçeklerle görüşleri ayırt etme ve karşıdakinin amacını ve bakış açısını tanıma becerileri gereklidir. Facione P. A. (1990), eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma ile gerçekleştirerek yargıları ve yargıların dayandığı sebepleri metodolojik, eleştirel veya bağlamsal olarak açıklama olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili en önemli açıklamalardan birini Benjamin Bloom yapmıştır. Bloom (1956'dan akt. Fahim ve Eslamdoost, 2014); eleştirel düşünmenin taksonomi içerisindeki aşamalarda bulunan tüm beceriler için gerekli olduğunu ve özellikle analiz, sentez ve değerlendirmenin genellikle eleştirel düşünmeye yönelik olduğunu bildirmiştir.

Bloom taksonomisinde eleştirinin özellikle değerlendirme aşamasında yer aldığı görülür. Bu taksonomide 6 basamak vardır ve eleştirel düşünme, bu aşamaların bazılarında kısmen, bazılarında direkt olarak bulunmaktadır.

## Şekil 21.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Krathwohl, 2002'den uyarlanmıştır).



Eleştirel düşünme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan bazı beceriler vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesini sağlar ve eleştirel düşünmeyi başarılı bir sonuca ulaştırır. Kökdemir, eleştirel düşünme sürecindeki becerileri şöyle sıralamıştır:

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenilirliklerini sorgulayabilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Ön yargı ve bilimsel hataların farkında olabilme,

- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (Kökdemir, 2000, s. 46).

Beyer, eleştirel düşünme süreci için aşağıdaki becerileri belirlemiştir:

- Doğrulanabilir gerçekler ile diğer iddiaları birbirinden ayırt edebilme,
- İlişkili bilgi, önerme ve nedenlerle ilişkisiz olanları birbirinden ayırt edebilme,
- Bir düşüncenin gerçeğe dayalı doğruluğunu belirleyebilme,
- Bir kaynağın güvenilirliğini belirleyebilme,
- Belirsiz önerme ve tartışmaları tanımlayabilme,
- Uygun bir şekilde tanımlanmış varsayımları tanımlayabilme,
- Önyargıları sezebilme,
- Mantık hatalarını tanımlayabilme,
- Mantık yürütmede mantık tutarsızlıklarını görebilme,
- Bir önerme ya da tartışmanın gücünü belirleyebilme (Bağcı ve Şahbaz, 2012).

İki sıralamada da ortak olan becerilere baktığımızda doğrulanabilir gerçekler ile şahısların kendi iddialarını ayırt edebilme, kaynakların güvenilirliğini sorgulama, kanıtlar ile alakasız bilgileri ayırt edebilme, fikirlerdeki ön yargılar ile hataları fark edebilme, tutarsız mantık ve görüşleri görme becerilerini görmekteyiz. Bu becerilerin çoğu bireyin karşı fikirlere hemen inanmamasını ve onu kendi zihin süzgecinden detaylı bir şekilde geçirmesini içerir. Ayrıca bireyin karşı taraftaki görüşlerde manipüle amacıyla ya da bilinçsiz bir şekilde yapılan hata, ön yargı, tutarsızlıklar ve bunun gibi kafa karıştırıcı şeylere karşı hazırlıklı olması gerektiği görülmektedir. Karşılaşılan fikirlerde bazen özellikle dil bilimsel bazı olgular kullanılarak o fikrin eleştirisini yapmamız veya yanlışlarını görmemiz engellenebilir. Bu noktada eleştiri yapacak kişi, bu dil bilimsel olgulara hâkim olmak zorundadır. Bu dil bilimsel olgular, Tracy Howell ve Gary Kemp'in Eleştirel Düşünme Kılavuzu adlı eserinde temelde şöyle açıklanmıştır:

**Bulanıklık:** Bilinçli bir şekilde argüman içeriğini anlaşılabilir hâle getirmek veya ikna edilmek istenen kişinin fikirlerini retorikle bastırma olarak gerçekleşir (Howell ve Kemp, 2018, s. 31-34). İki tür bulanıklık vardır: sözlüksel bulanıklık ve söz dizimsel bulanıklık. Sözlüksel bulanıklıkta bir kelimenin birden çok anlama sahip olmasından faydalanılır ve

isimlerin anlamları ile kelime oyunları yapılır. Söz dizimsel bulanıklıkta cümle bazında sözcüklerin dizilimi ile oynayarak birden fazla anlama sebebiyet verme söz konusudur. Her iki bulanıklık durumu da eleştiri ve eleştirel düşüncede kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Çünkü açık ve anlaşılır olmayan yorumlarda karşı tarafın fikirlerini ne kadar doğru tahlil edersek edelim karşı taraf bu fikri hemen tersine çevirmeyi başarabilir.

**Belirsizlik:** Bulanıklığa çok benzeyen bu kavramsa söz ve söz öbeklerinin kendi anlam çokluğundan değil bağlamlarında meydana gelen ifadenin anlamının kesin olmaması durumunda belirsizlik gerçekleşir (Bowell ve Kemp, 2018, s. 35). Bu durum sadece eş anlamlarla veya dizilişle ilgili değildir, yan anlam ve bağlamın da anlamları ile gerçekleşir.

**Retorik Sorular:** Retorik, kelimelerin en etkileyici ve ikna edici bir biçimde kullanıldığı söz söyleme sanatıdır. Retorik sorular; soru biçiminde olsa da bir önerme içeren, fikir belirtmeye yarayan, cevap beklenmeyen sorulardır (Bowell ve Kemp, 2018, s. 39).

**İroni Yapma:** Söylenmek istenenin aksi anlamını kastetmek ironidir. Özellikle konuşma içerisinde söyleniş biçimi, vurgu ve tonlaması, kullanılan jest ve mimiklerle kendini belli edebilir.

**Örtük Göreli Cümleler:** Bir kıyaslamının olduğu; ama bu kıyaslamının sadece bir yönünün açıklandığı, diğer yönünün açıklanmadığı örtük anlamlı cümlelerdir.

Tüm bu bilimsel araştırmaların ve görüşlerin ışığında, eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sıralamak ve karakterize etmek mümkündür:

- Derinlemesine düşünme
- Neden-sonuç ilişkisi kurma
- Fikirlere yönelik ön bilgilerle bağlantı kurma
- Fikri veya durumu tüm yönleri ile tanımlama
- Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama ve doğruluğunu/yanlışlığını kanıtlama
- Kullanılan dil bilimsel olguları fark etme
- Mantık hatalarını, bilimsel hataları, varsayımları, tutarsızlıkları ve ön yargıları fark etme
- Üst bilişsel olarak düşüncelerinin farkında olma
- Analiz yapma
- Karşılaştırma yapma

- Değerlendirme yapma
- Çıkarımda bulunma
- Problem çözme
- Karar verme
- Bilginin doğruluğunu/yanlışlığını belirleme
- Yorum yapma
- Düşüncelerini ifade etme
- Konuştuğu dili etkin bir şekilde kullanma
- Argümanlara yönelik eksiklikleri tanımlama
- Eleştiri yapma

Eleştirel düşünme becerileri, birbirine bağlı ve karmaşık süreçlerden oluşur. Bu beceriler arasında eksiklikler olduğunda eleştirel düşünme süreci başarıya ulaşamaz. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek isteyen bir bireyin, bu beceri dışında ama bu beceriye bağlı olan yukarıdaki becerileri de geliştirmesi gereklidir. Derinlemesine düşünebilen bir birey olaylara bütünsel bakabildiği gibi olayların detaylarına da odaklanabilir. Neden-sonuç ilişkisi kurabilen bir birey, olayların altında yatan sebepleri veya kişilerin düşüncelerini dayandırdığı nedenleri ortaya koyarak bunların sonucunu belirleyebilir veya sonuçlarını değerlendirebilir. Başkalarının fikirlerine dair ön bilgileriyle bağlantı kurabilen bireyler, deneyim ve tecrübeleri doğrultusunda süreci hızlandırabilir ve öğrendiklerini hatırlayarak uygulayabilir. Bir fikri veya durumu tüm yönleriyle tanımlama, onun olumlu-olumsuz, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi her yönünün zihninde tablolaşması olduğu için eleştirel düşünmede önemli bir beceridir. Bilgi kaynaklarını olduğu gibi kabul etmeyip sorgulamak, eleştirel düşünme becerisi için oldukça önemlidir. Bilgilerin kaynaklarını sorgulayan ve onun doğruluğunu veya yanlışlığını kanıtlayan bireyler, her söylenilene inanmaz ve kaynaklar üzerinde araştırma yaparak karşı tarafın görüşlerinin doğruluğunu ve gerçekliğini de ölçer. Yukarıda da bahsedilen dil bilimsel olgular, bireylerin eleştirel düşünmede kafasının karışmaması ve karşı tarafın manipülasyonuna uğramaması için önemlidir. Mantık hatalarını, bilimsel hataları, varsayımları, tutarsızlıkları ve ön yargıları fark etme becerisi, özellikle dil bilimsel olgular üzerinden yönlendirilmeyen bireyin, fikirlerini zihin süzgecinden geçirirken bilginin doğruluğu veya yanlışlığını belirlemesinde son aşamadır. Tüm bunların ardından bireyin analiz yapabilmesi için üst bilişsel olarak kendi düşüncelerinin

farkında olması gerekir. Kendi düşüncelerini ve yaptığı ön analizleri baz alan birey, temel analizleri yapmaya başlar ve fikirdeki tüm yönler arasında karşılaştırma yapar. Özellikle zıt yönler arasında yapılan karşılaştırmanın ardından bir değerlendirme yapılır ve bu değerlendirme sonucunda fikre yönelik çıkarımlarda bulunulur. Bireyin burada yapacağı değerlendirme, bir özetleme niteliğindedir. Bu süreçlerin tamamında birey, adeta bir problem çözme süreci geçirmiş olur. Problemi çözerken bununla ilgili çözüm ve sonuçlara ulaşan birey, bilgiler üzerinde bir karar vererek onun doğru veya yanlış olduğunu ortaya koyar. Bilginin doğruluğunu kanıtlardan bağımsız bir şekilde belirleyebilen birey, diğer pek çok becerinin de önünü açacak bir olay gerçekleştirir. Çünkü bilginin doğruluğunu tek başına algılayıp belirleyebilen bireyler, bilginin tüm eksik ve diğer yönlerini tanımlamış olduğundan bilgiye yönelik her noktayı gözden geçirmiş olur. Birey bunların ardından kendi yorumlarını oluşturur ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde, konuştuğu dili etkin ve güzel bir şekilde kullanarak fikirlerin, argümanların eksikliklerini tanımlar ve böylece eleştirisini yapmış, beceri sürecini sonlandırmış olur.

#### **2.5.4.1.Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Stratejileri**

Eleştirel düşünme, tek bir boyuta sahip olmayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle çok boyutludur. Eleştirel düşünmenin boyutları birbirini etkileyen ve tamamlayan bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar kendi içerisinde beceri ve stratejiler içerir. Beceriler, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için gerekli unsurlardır. Stratejiler, eleştirel düşünme sürecinin hızını ve kalitesini artırır. Her ikisi geliştirilip kullanıldığında eleştirel düşünmeyi kolaylaştırır ve zenginleştirir. Eleştirel düşünmenin ne kadar sağlıklı bir şekilde gerçekleştiği, eleştirel düşünmenin boyutlarına bağlıdır. Bu çok boyutlu ve karmaşık süreç, zihinsel faaliyetlerin oldukça yoğun olduğu bir süreçtir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1987, s. 379) yapılan tanımlar doğrultusunda eleştirel düşünmenin 3 ana boyutunu şöyle açıklamıştır:

- 1) Düşüncenin yetkinliği
- 2) Düşüncenin unsurları
- 3) Düşünce alanları

**Tablo 8.**

*Eleştirel düşünmenin boyutları (Paul ve diğerleri,, 1987, s. 379-380'den uyarlanmıştır.)*

<b>Düşüncenin Yetkinliği</b>	Düşünce hayatı anlamlandırma ve yaşamak için gereken bir yetkinliktir. Bu yetkinlik; netliği, hassasiyeti, özgüllüğü, doğruluğu, uygunluğu, tutarlılığı, mantığı, derinliği, bütünlüğü, önemi, adaleti ve yeterliliği ile kendini gösterir. Bunlar düşünce yetkinliğinin genel kanunlarıdır. Bireyin zihnini geliştirmek ve anılan standartlara ilişkin düşüncelerini geliştirmek, kapsamlı uygulama ve uzun vadeli çaba gerektirir. Bu standartlara ulaşmak düşünce alanlarında farklılık gösterir ve görecelidir. Bir soru veya sorunu ortaya çıkararak için yeterli zaman ve kaynaklar genellikle karşılanamaz bir ayrıcalıktır. Bunun yanında sosyal çevre ve dünyada genellikle mantık ve adalet olmadığından insanlar genellikle çıkarlar doğrultusunda hareket etmek için manipüle edildiğinden ve iyi düşünme için ortak standartların ihlali gerekebilir.
<b>Düşüncenin Unsurları</b>	Eleştirel düşünce, eleştirel olmayan düşünceye kıyasla beceri gerektirir. Eleştirel olmayan düşünür genellikle belirsiz, mantıksız, tutarsız, yüzeysel ve yanlış düşünür. Bu kusurlardan kaçınmak için düşüncenin unsurlarını komuta etmek gerekir. Bu düşünce unsurları söz konusu sorun veya soruyu, düşünmenin amacı veya yönelimini, referans çerçevesi veya ilgili bakış açılarını, yapılan varsayımları, merkezi kavram ve fikirleri, kullanılan ilke veya teorileri, kanıt, veri veya nedenleri, yorum veya bulunulan iddiaları, formüle edilmiş düşüncenin çıkarımları ve muhakemeleri, takip eden çıkarımlar ve sonuçları olmakla birlikte bu unsurları komuta etme; formüle etme, analiz etme ve değerlendirme becerilerine ilişkin bir anlayıştır.
<b>Düşünce Alanları</b>	Düşünce, farklı konular veya amaçlar doğrultusunda yönlendirilebilir veya yapılandırılabilir. Düşünme, amaca ve konuya göre değişir. Eleştirel düşünürler, sorunun veya alanın doğasını dikkate almak için düşüncelerini disipline etmeyi öğrenir. Farklı akademik disiplinlerde veya konu alanlarında, konular ve düşünme arasındaki farkı göz önünde bulundurduğumuzda bunu en açık şekilde görürüz. Mesela matematiksel düşünme, tarihsel düşünceden oldukça farklıdır çünkü matematik ve tarih için diyebiliriz ki birbirinden çok farklı düşünce alanlarıdır.

Bu doğrultuda eleştirel düşüncenin boyutlarının diğer düşünme türlerinden farklı olarak düşüncenin üst düzey bir becerisi olduğu; bunun için önce düşüncede yetkinliğe ulaşmak, düşüncenin unsurlarına hâkim olmak ve düşünce alanlarını bilmek gerektiğini söyleyebiliriz. Düşünce yetkinliğine ulaşmak, bazı standartlar doğrultusunda bireyin kendini ve zihnini geliştirmesidir. Düşüncenin unsurları, düşünceyi kullanabilmek adına komuta edilmesi gereken unsurlardır. Düşünce alanları, birbirinden farklı amaç ve konulara sahip olan disiplinlerden oluşur. Eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünmenin temelini oluşturur. Bu boyutların yanı sıra eleştirel düşünme için kullanılan

beceri ve stratejiler vardır. Paul ve diğerleri (1987, s. 62-102) eleştirel düşünmenin stratejilerini sınıflandırmış ve açıklamıştır:

**Tablo 9.**

*Eleştirel düşünme stratejileri (Paul ve diğerleri, 1987, s. 62-102'den uyarlanmıştır.)*

<b>Duyuşsal Stratejiler</b>
S.1. Bağımsız düşünme
S.2. Egoantrik ve sosyoantrikliğe ilişkin ön görüş geliştirme
S. 3. Adil düşünceye sahip olmak
S.4. Duyguları ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetmek
S.5. Zihinsel alçakgönüllülüğü geliştirmek ve yargıyı askıya almak
S.6. Zihinsel cesaret geliştirme
S.7. Zihinsel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
S.8. Zihinsel azim geliştirmek
S.9. Akla olan güvenin geliştirilmesi
<b>Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler</b>
S.10. Genellemeleri sadeleştirme ve aşırı basitleştirmeden kaçınma
S.11. Benzer durumları karşılaştırma: Ön görüşleri yeni bağlamlara aktarma
S.12. Bakış açısını geliştirme: İnanç, argüman veya teori yaratmak ve keşfetmek
S.13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak
S.14. Söz ve söz öbeklerinin anlamlarının açıklığa kavuşturulması ve analizi
S.15. Değerlendirme ölçütü geliştirme: Değer ve standartların açıklığa kavuşturulması
S.16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
S.17. Derinlemesine sorgulama: Temel veya önemli soruları sorma ve sürdürme
S.18. Argümanları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme
S.19. Çözüm üretme ve değerlendirme
S.20. Eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme
S.21. Eleştirel okuma: Metinleri açıklama veya eleştirme
S.22. Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
S.23. Disiplinlerarası bağlantı kurmak
S.24. Sokratik tartışmayı uygulamak: İnançları, teorileri veya bakış açılarını açıklamak ve sorgulamak
S.25. Diyalog eşliğinde akıl yürütme/Diyalogsal düşünme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri karşılaştırma
S.26. Diyalektik akıl yürütme/düşünme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirme

**Tablo 9.**

*Eleştirel düşünme stratejileri (Paul ve diğerleri, 1987, s. 62-102'den uyarlanmıştır.)*

<b>Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler</b>
S.27. İdealleri gerçek uygulamalarla karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
S.28. Düşünme hakkında tam düşünme: Eleştirel kelimeleri kullanma
S.29. Önemli benzerlik ve farklılıklara dikkat etmek
S.30. Varsayımların incelenmesi ve değerlendirilmesi
S.31. Konuyu ilgisiz olgulardan ayıklama
S.32. Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma
S.33. Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
S.34. Çelişkileri fark etme
S.35. Sonuçları ve etkileri keşfetme

Araştırmacılar bu stratejileri duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro beceriler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üçe ayırmıştır. Duyuşsal stratejilerde özellikle zihinsel boyutun unsurları (azim, cesaret, iyi niyet vb.) ön plandadır. Duyuşsal alan için önemli olan bu unsurlar eleştirel düşüncenin temelindeki merak duygusu adına önemlidir. Eleştirel düşünürlerin sahip olduğu merak, teşvik edilmesi ve geliştirilmesi gereken bir şeydir (Paul ve diğerleri, 1987, s. 62). Bilişsel stratejilerin ikiye ayrılma sebebi eleştirel düşünmenin en temel becerileri ve bu becerileri düzenlemeye ilişkin bir sürecin de olması sebebiyle öğretmenlere iki öğrenme seviyesine, ilişkin düşünme şekli sunmak olarak açıklanmıştır. Temel ilkeleri gerçekleştirmek için mikro becerilere dönüşümlü olarak başvurulmaktadır. Gerçek eleştirel düşünmeye ulaşmak için mikro beceriler önemlidir. Çünkü burada öğrenciler temel becerileri geliştirmektedir. Eleştirel düşüncenin karmaşık ve birbirine bağlı aşamalardan oluşması, en temel becerilerden itibaren geliştirilmesini gerektirir. Örneğin okuma, makro becerilerin kapsamına girer ancak okurken eleştirel düşünme faaliyetine geçtiğimizde diğer mikro becerilerden faydalanmamız ve bunları birbirine uyumlu şekilde uygulamamız gerekir (Paul ve diğerleri, 1987, s. 61). Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve eleştirel gözlemlerde bulunma gibi önemli eylemler makro becerilerin kapsamındadır. Özellikle eleştirel gözlem, çevrede olanlara bakmak ve olanları görmek adına önemlidir. Makro becerilerin çoğu temelde eleştirel gözleme dayalıdır (Paul ve diğerleri, 1987, s. 62). Eleştirel düşünme boyutlarının içerisinde yer alan bu stratejiler, eleştirel düşünme ile ilgili her

konuda önemlidir. Bu stratejiler ve beceriler sayesinde eleştirel düşünme becerileri gelişmekte ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilim düzeyi pozitif yönde artmaktadır.

#### 2.5.4.2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları

Eleştirel düşünme; sorunlara karşı tatminkâr çözümler üretmeyi, sorunlara yönelik ön görülerde bulunmayı ve deneyime dayalı şüpheciliğin mantıklı kullanımını gerektirir (McPeck, 2016, s. 7). Bu nedenle eleştirel düşünme hayatın her alanında gerekli olan ve öğretilmesi gereken bir düşünme becerisidir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde, diğer tüm düşünce ve beceri öğretimlerinde olduğu gibi bazı yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlar eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi ve eleştirel düşünme becerisinin hangi yöntem ve teknikler doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğiyle ilgilidir. Bu yaklaşımlar; konu temelli öğretim yaklaşımı, içerik temelli öğretim yaklaşımı, beceri temelli öğretim yaklaşımı ve karma öğretim yaklaşımıdır. Ennis (1989) konu temelli yaklaşımda (infusion) eleştirel düşünmenin aşılmasının söz konusu olduğunu, öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edildiğini ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin açıklığa kavuşturulduğunu; içerik temelli öğretim yaklaşımında (immersion) öğrencilerin konuya daldığını, ancak eleştirel düşünme ilkelerinin açıklığa kavuşturulmadığını ifade etmiştir.

#### Tablo 10.

*Eleştirel düşünme yaklaşımları (Eğmir ve Ocak, 2017, s. 821)*

<b>Konu Temelli Öğretim Yaklaşımı (Infusion)</b>	Bu yaklaşımda eleştirel düşünme prensipleri ile içeriğin öğretimi birlikte yürümektedir. Eleştirel düşünme öğretimi konu öğretiminin içine aşılanmıştır ve öğrenciler konunun öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeyi kullanmaları noktasında cesaretlendirilmektedir.
<b>İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion)</b>	Bu yaklaşımda da içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmiştir ancak burada öğrenciler içeriği öğrenirken eleştirel düşünmeyi kullanmaları için teşvik edilmektedirler. Yaklaşımın en önemli unsuru içerik öğretimidir. Konu temelli yaklaşımın aksine burada eleştirel düşünme prensipleri açıkça ifade edilmemektedir.
<b>Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (General)</b>	Bu yaklaşımda eleştirel düşünme öğretimi içerik veya konu olmaksızın tek başına bir beceri olarak ele alınır ve aynı bir disiplin gibi öğretilir. Eleştirel düşünmenin bileşenleri, standartları ve eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler temelinde yapılandırılan bir içerik doğrultusunda eleştirel düşünme becerisi ve eğilimini kazandırmaya yönelik bir öğretim söz konusudur. Bir diğer adı genel (general) olan bu yaklaşımın amacı

**Tablo 10.**

*Eleştirel düşünme yaklaşımları (Eğmir ve Ocak, 2017, s. 821)*

<b>Karma Öğretim Yaklaşımı (Mixed)</b>	eleştirel düşünmeyi içerik, konu ve okul içi bağlamlar olmaksızın öğretmektir.  Bu yaklaşım diğer yaklaşımların yani beceri temelli, konu temelli veya içerik temelli yaklaşımın birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel prensiplerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir kurs bulursa da öğrenciler bir içeriği baz alan bir öğretim programına da katılırlar.
--	---

Konu temelli yaklaşımın en önemli farkı öğrencilere eleştirel düşünme öğretilirken eleştirel düşünmenin ilke ve kurallarını öğrenim sırasında açıklamak ve uygulamaktır. İçerik temelli yaklaşım içerikle eleştirel düşünmenin ilke ve kurallarını birlikte verir, ama eleştirel düşünmenin ilke ve kurallarını açık bir şekilde sunmaz. Böylece eleştirel düşünme becerilerini konu alanı ile birleştirerek öğretmeyi amaçlar. Beceri temelli yaklaşımda ise bir içerik vardır, ancak bu içerik okul ve ders içeriklerinden tamamen bağımsızdır. Bu içerik, eleştirel düşünme becerisi ve eğiliminin direkt olarak kendisinin öğretilmesini içerir. Eğitimde eleştirel düşünmenin üzerine çalışan pek çok bilim adamı bu görüşü desteklemektedir (Ennis, 1991; Lipman, 1987; Fisher, 1995 akt. Kurnaz, 2007, s. 37).

### **2.5.4.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler**

Zihinsel bir süreç olan eleştirel düşünme eylemini gerçekleştirebilmek için birtakım becerilere sahip olmak gerekir. Bu beceriler pek çok faktörün de etkisiyle herkeste aynı şekilde bulunmaz ve çoğunlukla geliştirilmeleri gerekebilir. Bunun temel sebebi zihinsel aktiflik gerektiren düşünme veya becerilerde belirli bir gelişim seviyesine ihtiyaç duyulmasıdır. Örneğin öğretim programları, bu sebeple sınıf seviyesine uygun kazanımlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Bazı etkenlerin eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme becerisini ve eğilimini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu konuda gerçekleştirilmiş araştırmalar da bunu desteklemektedir. Yılmaz Özelçi (2012, s. 26), yazdığı doktora tezinde bu faktörleri cinsiyet, yaş, algılanan kişilik özelliği, algılanan anne-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı, öz-düzenleme

olarak belirlemiştir. Bu araştırmada bunlara ek olarak öğretmen ve okulun rolü ile yaşanılan toplum-kültürün rolü de açıklanacaktır.

#### ***2.5.4.3.1.Cinsiyet***

Cinsiyet, her toplumda farklı roller biçilen bir kavramdır. Toplumsal normlar çerçevesinde en genel tanımıyla kadın ve erkek olmak üzere ayrılan cinsiyet kavramının farklılaşan bir rolü vardır. Buna toplumsal cinsiyet rolü denir. Bu kavram, yıllar boyunca tartışılmış ve araştırılmıştır. Cinsiyet unsurunun pek çok beceri, eğilim ve tutumda belirleyici olmasının temel sebebi biyolojik farklılıklardan ziyade kültürlerin meydana getirdiği farklılıklardır. Eşel'in (2005) gerçekleştirdiği araştırmada kadın ve erkek beyni arasındaki farklar duyguları anlama, algılama, konuşma yeteneği, uzaysal ve matematiksel yetenekler, hafıza ve tutum farklılıkları olarak incelenmiştir. Duyguları anlamada kadınların erkeklere oranla daha başarılı olduğu, algılama hızında kadınların erkeklere göre daha hızlı algıladığı, konuşma yeteneğinde erkeklerin yeteneğinin kadınlarınkinden az olduğu, uzaysal yeteneklerde erkeklerin bir adım önde olduğu, matematiksel yeteneklerde durumun belirsiz olduğu, kadınların sözel hafızalarının erkeklerden daha iyi olduğu, kadın ve erkeğin genel hayat tutumlarında bazı alanlarda birbirine tamamen zıt olduğu araştırmanın bulgularındandır (Eşel, 2005). Kültürlerin meydana getirdiği toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin beceri ve eğilimlerini biyolojik ve bilişsel farklılıklar kadar etkilemektedir. Çünkü bu roller sınırlarını toplumun belirlediği, görevlerinin toplum tarafından verildiği rollerdir. Toplum iki cinsiyetten birine bir alandaki beceriyi uzak veya yasak kılmışsa o cinsiyet o beceriden uzak kalır, dolayısıyla buna karşı bir eğilimi de olmaz veya düşük seviyede olur. Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi de cinsiyet bazında özellikle kültürel normlar tarafından farklılaşmaktadır. Günümüzde hâlâ toplumsal eşitlik haklarının verilmediği ve genellikle kadın cinsiyetinin aleyhine kuralları olan pek çok toplum vardır. Bu toplumlarda kadınların toplumsal rolü söz ve konuşma hakkı kısıtlı olan, evin tüm işlerinden sorumlu, çocuklara bakması ve onlarla ilgilenmesi gereken, genellikle evinde oturan, çalışmasına sıcak bakılmayan vb. şekillerde karşımıza çıkar. Böyle bir toplumda kadınların eleştirel düşünme becerisi veya

eğilimlerinin yüksek olması beklenemez çünkü düşünmek ve konuşmak gibi temel yeteneklerinin gelişimi, sınırlandırılmış durumdadır.

#### **2.5.4.3.2. Yaş**

Yaş faktörü; bedensel, zihinsel, bilişsel, duyuşsal, psikolojik vb. alanlardaki gelişimin düzeyi için önemlidir. Yaş faktörü toplumsal pek çok alanda ve eylemde bir ön koşuldur. Örneğin 18 yaşına girmemiş bireyler, dünya standartlarında yetişkin sayılmamakta, bu yüzden kendi kararlarını kendisi veremeyeceği için korunması ve yetiştirilmesi gereken bir kategoridedir. Türkiye’de bu yaş düzeyine erişmemiş bir bireyin evlilik yapması veya kendisine bakacak bir aile bireyi yoksa (anne-babanın vefatı, bir başka vasiinin olmaması vb.) devletin kurumlarında 18 yaşına dek kalması ve tüm ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gibi pek çok durumun teferruatları, kanunlar tarafından ifade edilmiştir. Düşünme, başlı başına bir olgunluk ve yetişmişlik gerektiren bir süreçtir. Bir çocuk ile bir yetişkinin gerek zihinsel ve bilişsel gelişim gerek deneyim ve ön bilgilerinden kaynaklı olarak aynı seviyede düşünme becerisi göstermesi sık rastlanan bir durum değildir. Piaget (2019, s. 36), algısal etkinliklerin nicelik ve nitelik açısından yaş düzeyine bağlı olduğu ve yaşla birlikte geliştiğini ifade etmiştir. Yaş faktörü, zihinsel süreçlerin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için belirli bir seviyeye gelmiş olmalıdır. Ay ve Akgöl’ün araştırmasına göre (2008) yaş düzeyi arttıkça öğrencilerdeki eleştirel düşünme gücü de artmaktadır. Eleştirel düşünme, düşünme becerileri arasında en karmaşık ve zor olanlardan biridir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisi için belirli bir yaş düzeyi gerekmektedir.

#### **2.5.4.3.3. Algılanan Kişilik Özelliği**

Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayıran ve toplumdaki tanımlanmış biçimine etki eden kendine has davranışların tamamıdır (Yılmaz Özelçi, 2012, s. 31). Kişilik, insanın toplumdaki yeri ve niteliklerini belirleyen bir unsurdur. Cüceloğlu (2001, s. 214) bunu “kişinin nitelikleri” olarak açıklamış ve kişinin niteliklerini ifade eden her kelimenin (cimri, neşeli, hassas vb.) insanların tutum ve davranışları hakkında bilgi verdiğini ifade

etmiştir. Kişilik, bireyin eğilimlerini etkiler. Örneğin neşeli bir yapıya sahip olan bir bireyin aynı zamanda depresyon eğiliminin olması pek mümkün olmayan bir durumdur. Tıpkı bunun gibi eleştirel düşünme eğilimi de kişilik özelliklerinden etkilenir. Meraklı bir yapısı olmayan birey, yeni şeyler öğrenmeye ve keşfetmeye karşı pek istekli değildir. Böyle bir birey başkalarının fikirlerini irdelemeye karşı da bir ilgi duymayacaktır. Ön yargı, eleştirel düşünmede asla olmaması gereken bir tutumdur. Bireyde ön yargı olursa tarafsız düşünemez ve yanlı davranabilir. Bunun yanında bilgi ve bilgi kaynaklarını doğru şekilde sorgulayamayabilir. Bu nedenle kişilik ve kişiliğin ortaya koyduğu özellikler eleştirel düşünmeye yönelik her kavramı etkiler. Eleştirel düşünmeye yönelik tutum ve eğilimin, kişilik tarafından ne kadar etkilendiğini ortaya koyan araştırmalarda algılanan baskın kişilik özelliği “araştırmacı” olan öğrencilerin diğer özellikleri yansıtan öğrencilere göre daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür (Tümekaya ve Aybek, 2008).

#### ***2.5.4.3.4. Algılanan Anne-Baba Tutumu***

Anne ve baba; çocuğun beceri, tutum ve eğilimleri henüz oluşmamışken ilk rol modelleridir. Anne ve babanın yaptıkları çocuk için bir örnektir ve çocuk, bebeklikten itibaren onları taklit eder. Konuşma yetisi olan bebek; anne ve babanın konuşmasını taklit etmeye, onlara benzemeye çalışarak konuşmaya başlar. Anne ve babanın gösterdiği özellikler, ilgileri, eğilimleri, tutumları çocuğa da yansır. Ayrıca belirli bir yaşa kadar çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişiminde anne baba önemli bir rol oynar. Demokratik bir ailede yaşayan bir çocuk, kendi düşüncelerini açıkça ifade edebilir ve bunu yaparken herhangi bir çekince yaşamaz. Böyle bir ailede büyümeyen çocuktan genellikle beklenen her şeyi söylendiği şekilde yapması ve kurallara uymasındır. Çocuğa özerk bir alan ve düşünce imkânı tanınmadığında düşünme becerileri istenilen olgunluğa erişemeyebilir. Tümekaya ve Aybek’in (2008) çalışmasında baba eğitim düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı hâlde çocuğun en çok vaktini geçirdiği ve dil öğrenirken bile en çok örnek aldığı annenin eğitim durumunun anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre okuryazar olmayan bir anne ile diğer eğitim düzeylerinde (ilkokul, ortaokul, lise) özellikle yükseköğretim ve üstünde anlamlı bir fark vardır. Yani annenin eğitim seviyesi

düşünce öğrencinin eleştirel düşünme eğilimi de düşmektedir. Aynı çalışmada; yukarıda bahsedilen demokratik aile modelinin özellikle koruyucu aile modeline göre öğrencide eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

#### **2.5.4.3.5. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey**

Algılanan sosyo-ekonomik düzey; ailenin sosyal ve ekonomik özelliklerini, yani günlük yaşamdaki eğitim, iş, gelir gibi etkenlerle belirlenen düzeyini ortaya koyar. Algılanan denilme sebebi, gerçekte olandan ziyade bireyin hissettiği anlamındadır. Bu nedenle bireyin algıladığı bu düzey, onun toplumsal konumunu ve imkânlarını belirleyebilir. Kaya'nın doktora tezinde (1997, s. 48'den akt. Yılmaz Özelçi, 2012, s. 38); eleştirel düşünme gücünün ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, orta ve yüksek düzeyde olanların düşük düzeyde olanlara göre daha yüksek bir eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Yani ailenin toplum içerisinde sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin/bireylerin eleştirel düşünme gücünü, becerisini, eğilimini etkileyebilir. Bunun temel sebebinin maddi anlamda oluşturduğu çeşitli imkânlar ile toplumdaki konumun bir özgüveni de beraberinde getirmesi olduğu söylenebilir.

#### **2.5.4.3.6. Akademik Başarı**

Başarı, literatürde pek çok şekilde tanımlanmıştır. Tekin'e (1973, s. 8) göre var olan bir durumu istenilen yönde ve olumlu bir şekilde sonuçlandırmak veya istenilen bir şeyi elde etmek olarak tanımlanabilir. Tekin'in bu tanımına göre başarı, istenilen şeylerden elde edilen sonuçla ilgilidir, yani burada istemek kavramı önem kazanmaktadır. Bakırcıoğlu'na (2012 s. 130) göre başarı üç farklı şekilde tanımlanabilir: İlki eğitimde, akademik derslerde, genel veya özel bir alanda, beceri gerektiren bir alanda bireyde bulunan yeterlik düzeyidir; ikincisi bireyin standartlaştırılmış testlere karşı verdiği olumlu tepkilerdir; gerçek başarı ise bireylerin ilgi ve yeteneklerini, kapsam ve performans gücüne göre en iyi şekilde geliştiren ortamda ortaya koyabildiği edimdir. Sencer (1981 s. 31), başarıyı kişinin yeteneklerine ve çevresinden aldığı eğitim

doğrultusunda yetiştirilmesi doğrultusunda gerçekleştirdiklerinin olumlu sonucu olarak tanımlar. Yapılan tanımlara göre başarının ölçütlerinin başında olumlu bir sonuç elde etmek vardır. Bu olumlu sonuç belirlenen yeterlik düzeyine ulaşma da olabilir, bireyin yeterlik düzeyinin üstüne çıkma isteğiyle üstün başarı göstermesi de olabilir. Bu doğrultuda başarının bireyin motivasyonunu, özgüvenini, becerilerini geliştirmesini, eğilimlerini etkilediği söylenebilir. Akbıyık ve Seferoğlu'nun çalışmasında (2006) eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve edebiyatı, coğrafya derslerinde daha başarılı olduğu ortaya konmuştur.

#### **2.5.4.3.7.Öğretmen ve Okul**

Öğretmen, bir bireyin hayatında aileden sonra gelen ikinci rol-modelidir. Öğretmen, öğrencilerin gelişiminden sorumludur. Bu nedenle öğretmenin öğrencilere seviyelerine uygun becerileri kazandırması ve bu doğrultuda eğilimlerini geliştirmesi beklenmektedir. Bir öğretmenin tek amacı öğrenciye bilgi vermek ve onu sınavlara tabi tutarak akademik başarısını belirlemek değildir. Öğretmen, öğrenciye düşünmeyi ve yaşamayı öğretir. Hangi alanın öğretmeni olursa olsun o alana dair yalnızca bilgi vermeyip aynı zamanda o alanın günlük hayattaki yerini ve öğrenciye katkılarını açıklayan, gerekli kazanımları edinmesi için öğrenciye rehberlik eden öğretmenler başarılı olur. Örneğin Türkçe derslerinde bir öğretmenin öğrenciye sadece dil bilgisel konuları anlatması çok eski bir öğretim anlayışında kalmıştır. Artık Türkçe derslerinde öğretmenler dil ve düşünme becerilerini de öğrencilere kazandırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin eleştirel düşünmenin öğretilmesinde ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilerin fikir üretip kendi düşüncelerinin farkında olmasında büyük bir rolü vardır. Aynı zamanda okulun yapısı ve aktifliği de öğrencinin eleştirel düşünme eğilimini etkileyebilir. Okul, bulunduğu il içerisinde nüfus, çeşitlilik, yarışmalara katılma, imkânlar ve uygulamalar açısından nasıl bir konumdaysa öğrenci de bunlardan etkilenecek okulun ortalamasının bir yansımasını oluşturacaktır. Aybek (2007) gerçekleştirdiği çalışmada eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirilebilmesi için önce öğretmenlerin bu nitelikleri taşıması ve öğrenciye bunları nasıl öğretmesi gerektiğini bilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

#### **2.5.4.3.8. Toplum ve Kültür**

Bireyin içinde yaşadığı toplum ve yetiştiği kültürün özellikleri, bireyin gelişiminde ve niteliklerinde rol oynar. Bireyin birlikte yaşadığı toplumun kendine özgü normları vardır ve her birey toplumda yer edinmenin bir ölçütü olarak yazılı veya yazısız olan bu normlara uygun yaşar. Bazı toplumların normları, bireylerin özgürlüklerini ve haklarını kısıtlayabilir. Bazı toplumlarda ise bu tam tersidir. Bireyleri mümkün olduğunca özgürleştirir, ona bireysel haklar tanır ve onun gelişimini destekler. Bu, elbette ki toplumun etkilendiği kültürle de ilgilidir. Kültürün getirdiği gelenekler kolay yıkılan, aşılabilir veya kaldırılabilen bir şey değildir. Kültürün barındırdığı her özellik toplumda yer edinir ve bir iz bırakır. Kültürün getirdiklerinin değişmesi çok uzun yıllar alabilir. Bu nedenle toplumsal normlar kolay kolay değişmezler. Bu normların değişmesi bazen de savaşlar, büyük felaketler gibi durumların ardından gerçekleşmektedir. Örneğin Amerika'nın Hiroşima'ya ve Nagasaki'ye karşı düzenlediği saldırıda binlerce sivil insan hayatını kaybetmiş, büyük bir toplumsal yıkım meydana gelmiştir ama sonrasında Japonya pek çok kalkınma planı oluşturmuş ve hızlı bir şekilde kalkınmıştır (Yülek, 2013). Japonya kalkınma sürecinde pek çok toplumsal normdan vazgeçmiş ve gelişim için gerekli olan unsurlara odaklanmıştır. Günümüzde sanayi, teknoloji ve eğitim sistemi açısından önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle bazı toplumsal normların bireylerdeki düşünce özgürlüğünü ve dolayısıyla eleştirel bakış açısını etkilediği söylenebilir. Felsefenin Yunanlı filozoflar üzerinde şekillenmiş olmasının temelinde Atina'daki özgür düşünce hakkı ve demokratik yönetim etkilidir. Bu nedenle insanlar toplumu aksaklıklarını eleştirebilmiş ve hayata dair merak içinde olup hayatı sorgulayabilmiştir. Bu da eleştirel düşünme eğilimlerini artırmış ve günümüzde bile geçerli olan felsefi görüşlerin üretilmesine katkı sağlamıştır.

#### **2.5.4.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi**

Eğilim; bir alana, duruma ya da davranışa karşı isteklilik ve onu yapmaya yönelik yatkınlıktır. Aynı zamanda bir alanda var olan becerileri kullanma yönelimi olarak

tanımlanır (Facione P., Giancarlo, Facione N. ve Gainen, 1995). Eğilimler, becerilerle ilişkilidir ve becerileri kullanmamız için öncülük eder (Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Bireyin doğası ile ilgili olan eğilim, bireyin var olan ve sonradan edindiği tüm deneyim ve özelliklerle şekillenir. Eğilimler bireyin tüm hayatını şekillendirebilir çünkü onun davranışlarına, becerilerini kullanmalarına, istek ve ilgi duyduklarına yönelik etkililiğini belirler. Günlük yaşamda da önemli bir yeri olan eğilim, sadece bireylere özgü değildir. Farklı bilimsel veya sosyal alanlarda yıllar içerisinde farklı eğilimler oluşur. Örneğin moda, her yıl yeni bir eğilim gösterir. Bilimsel ve sosyal alanların faaliyetlerinde gösterdikleri eğilimler, günlük yaşantıya yön verir. Perkins, Jay ve Tishman (1993) bir başka araştırmasında eğilimlerin üç unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunları yetenekler, hassasiyetler ve meyiller olarak ayıran araştırmacılar; yeteneklerin davranış sürekliliği için gerekli olan yetenek ve becerileri, hassasiyetlerin davranışı sergilemek için uygun durumlar oluşturmak için hazır olmayı, meyillerin belirli bir davranışı yapmaya yönelik istekli olmayı ifade ettiğini açıklamıştır (Perkins, Jay ve Tishman, 1993).

Eleştirel düşünme, tek boyutlu bir kavram değildir. Bu kavramın iki temel boyutu vardır: beceri ve eğilim (Facione, P. A. 1990, s. 3; Halpern, 1998). Eleştirel düşünme için gerekli beceriler ve bu becerileri kullanmaya yönelik isteği ifade eden eğilim, birbirinin devamlılığını sağlayan iki boyuttur. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya duyulan yönelimdir. Eleştirel düşünmeye ilişkin alışkanlıkları da kapsayan eleştirel düşünme eğilimi, belli bir amaca (bilgi edinme, sorgulama, gerçeğe ulaşma vb.) yönelik olduğu için beraberinde içsel motivasyonu getirir. Motivasyon kavramı tüm düşünme eylemlerinde önemlidir, çünkü düşünme bir amaçla başlar. Eleştirel düşünme eğilimindeki motivasyon kavramı bu açıdan önemlidir. Eğilimlerin oluşmasında ilgi ve merakın yanı sıra içsel veya dışsal bir motivasyon gerekir. İster içsel olarak bireyin kendi ürettiği bir motivasyon olsun ister çevreden gelen bir etkiyle oluşan dışsal bir motivasyon olsun, tüm motivasyonlar eğilimi tetikler. Eğilimin oluşmasına katkı sağlayan ve onu destekleyen motivasyon kavramı eleştirel düşünme sürecini de olumlu etkileyerek gerçekleşen düşünmenin etkili olmasını sağlar.

Eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, eleştirel düşünmeye yönelik bir eğilime sahip olmamızı gerektirir (Facione P., Giancarlo, Facione N. ve Gainen, 1995). Pek çok araştırmacı, eleştirel düşünme eğilimine sahip olunmazsa, sahip olunan eleştirel düşünme

becerilerinin kullanılmayacağını, yani bireylerde beceri olsa da becerinin nasıl ve nerede kullanılacağını anlasa da onu kullanmaya sıcak bakmayabileceğini savunur (Halpern, 1998; Zhang, 2003). Yani eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi ve becerilerin kullanılması için gerekli bir unsurdur (Walker, 2003). Sahip olunan beceri, eğilim olmadığı zaman kullanılmayacağı için körelir. Bu nedenle beceriyi tek başına öğretmenin yeterli olmayacağını, önemli olanın eğilim oluşturarak beceriyi kullanmaya yönelik istek duyulmasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir (Halpern, 1998). Eğilimler aile, çevre, okul gibi pek çok faktörden etkilenir, ancak temelde bireyin ilgilerine bağlıdır. Eleştirel düşünme günlük hayatta en basit olayda bile gerçekleştirilebilecek bir eylemdir; ancak eleştirel düşünme becerilerini kullanmak veya geliştirmek, bireyin bu alana yönelik eğilimi ile ilintilidir. Bireylerin sağlıklı bir eleştirel düşünme gerçekleştirebilmesi ve eleştirel düşünmeye eğilimli olması, onu düşünce bazında geliştirir, iyi bir düşünür olabilmelerini sağlar (Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Ennis'e (1987) göre, eleştirel düşünme eğilimlerinde bireyler; sorunların nedenlerini aramalı, iyi bir şekilde bilgilendirilmek için çabalamalı, bilgilenme sürecinde güvenilir ve geçerli kaynakları tercih etmeli, sorunlara bütüncül bakmalı, sorunun temelinden kopmamalı, farklı çözümler ve seçenekler araştırmalı ve bu süreçte farklı fikirlere açık olmalı, çözüme yönelik neden-sonuçları yeterli görmediğinde karar vermemeli, bu nedenle kesin ve net sonuçlara ulaşmalıdır. Ennis'in bu eğilim sıralaması, eleştirel düşünmenin becerilerini de kapsamakta ve bu becerilere sahip olan bireylerin eleştirel düşünmeye karşı eğilimleri olduğunu ortaya koymaktadır. Yani bireyde eleştirel düşünmeye karşı önce bir ilgi, sonrasında beceri (becerinin gelişmesi için ayrıca bir eğitim süreci gerekli olabilir) göstermesi gereklidir. Bunlar meydana gelince birey eleştirel düşünmeye karşı eğilimli olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme eğilimleri becerileri kapsayıcı ve tamamlayıcıdır. Birbirileri ile paralel bir gelişim ve başarı gösterirler.

Eggen, bireylerde sıkça karşılaşılan bazı istek ve eğilimlerin eleştirel düşünme ile ilgili olduğunu ifade ederek bunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

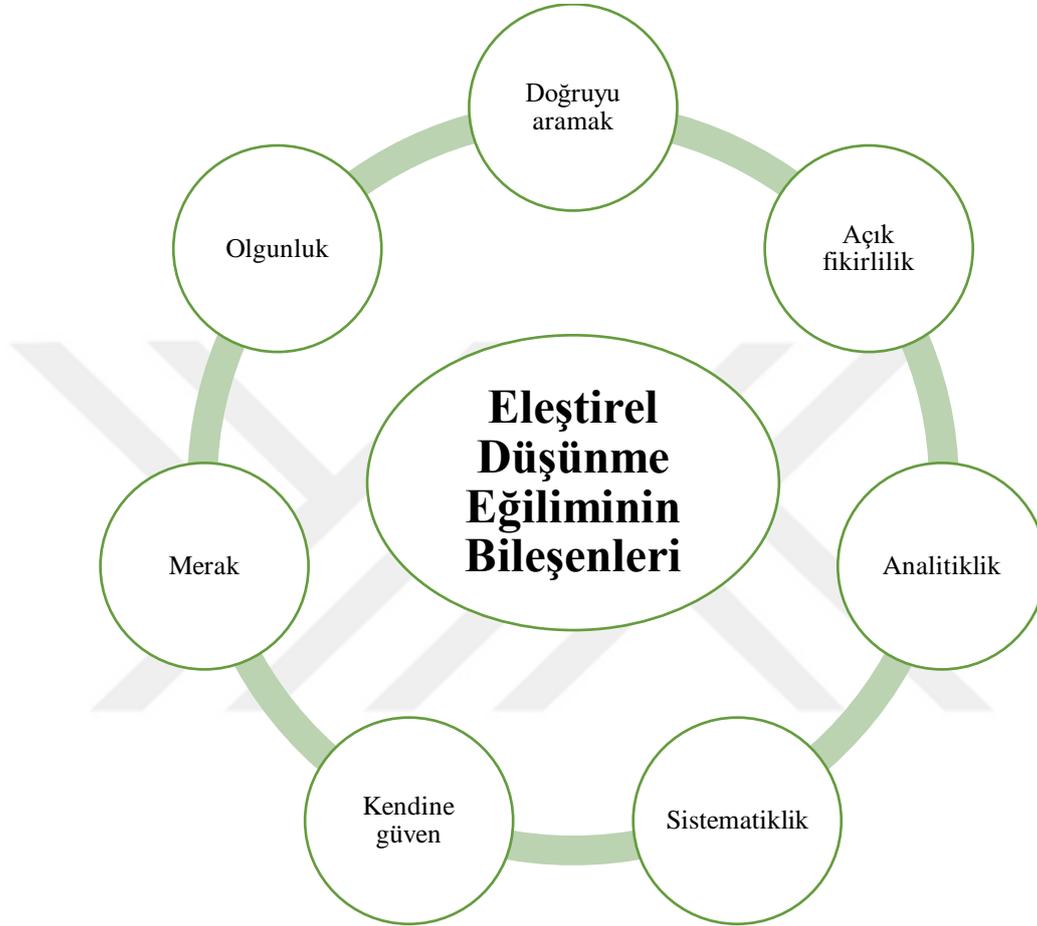
- Bilgilendirilme arzusu
- Yansıtıcı düşünme eğilimi
- Kanıt arama eğilimi
- İlişkiler arama eğilimi
- Durumu farklı açılardan görme arzusu

- Açık düşünme eğilimi
- Şüphencilik
- Yargıyı geciktirme eğilimi
- Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme
- Belirsizliklere tolerans gösterme (akt. Aksu Demirtaş, 2019 s. 33).

Yukarıda belirtilen istek ve eğilimlerin bazıları sıklıkla günlük hayatta karşılaştıklarımızdandır. Örneğin birey, bilgilendirilme arzusunu okul dışındaki sosyal çevrelerinde de hissedebilir. Çünkü bilgilendirilme, bir ihtiyaçtır. İnsan sosyal bir varlık olduğu için bilgilendirilme ihtiyacı hisseder. Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi içerisinde öz eleştiride bulunarak dâhi gerçekleştirebildiği bir eylemdir. İnsanlar bir konu hakkında bir savda bulunduğu anda birey, onun bu savının ne kadar doğru olduğuna dair kanıt arar ve sorgular. Aynı zamanda günlük hayatta öğrenilen her şey, zihindeki ön bilgilerle veya başka alanlarla zihnin bir gereği olarak ister istemez ilişkiler kurar. Durumu farklı açılardan görmek her bireyin istediği veya uyguladığı bir şey olmasa da çoklu bakış açısına sahip olanlar ya da merak duygusu olanlar için daima istenilen bir şeydir. Birey şüphencilik hissini çok sık yaşamasa da –ki çok sık yaşaması psikolojik olarak başka sorunlara temel olabilir- kurulan diyaloglar içerisinde tıpkı kanıt aramada olduğu gibi karşı tarafın fikirlerini ister istemez sorgular ve fikirleri sorgularken bunu belirli seviyede bir şüphencilikle yapar. Derinlemesine düşündüğü için hemen bir yargıya varmak istemeyen birey, yargıda bulunmak için acele etmez ve yargıyı geciktirebilir. Günlük hayatta yalnız kendi fikirlerimiz veya yakın çevremizin fikirleriyle karşılaşmayız. Karşılaştığımız her insan, yeni bir fikir demektir. İnsanların her fikri birbiriyle uyuşmak zorunda değildir. Bu nedenle günlük hayatta başkalarının düşüncelerine saygı gösterilmesi gerekir. Sosyal bir yaşam içerisinde olduğu için bireyin her durumu her zaman kendisine bağlı değildir ve bu nedenle zaman zaman belirsizlikler meydana gelir. Bu belirsizliklere tolerans gösteren birey, sosyal yaşamın bir gereği olarak dolaylı yoldan fikirlere de saygı duyacaktır. Faccione P., Faccione N. ve Giancarlo'nun gerçekleştirdiği çalışmada eleştirel düşünme eğilimi, 7 karakteristik özelliğe ayrılmıştır:

## Şekil 22.

*Eleştirel düşünmenin bileşenleri (Faccione P., Faccione N. ve Giancarlo, 2000'den uyarlanmıştır.)*



**Doğruyu Aramak:** Eleştirel düşünme eğilimi olan bireyler, doğruyu aramaya karşı daima ister duyar. Onlar için önemli olan düşünceler içerisinde doğru olanı sorgulamaktır.

**Açık Fikirlilik:** Bireyin yenilik ve değişimlere karşı ön yargılı olmaması, başkalarının fikirlerine açık olmasıdır.

**Analitiklik:** Sonuçları göz önünde bulundurarak hareket etmek, eylemlerini derinlemesine ve çözümleyici bir şekilde düşünerek yapmaktır.

**Sistematiklik:** Eleştirel düşünme eğiliminde yöntem ve teknikler kullanarak düzenli bir dizgisellik içerisinde araştırma yapmadır.

**Kendine Güven:** Eleştirel düşünme sürecinde bireyin kendinden emin olması ve kendi düşünce ve araştırma sürecine güvenmesidir.

**Merak:** Eleştirel düşünme eğiliminin temel amacıdır. Bireyin yeni bilgi ve düşüncelere karşı ilgi duyması ve bu doğrultuda araştırmalar yapmasıdır.

**Olgunluk:** Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için gereken zihinsel ve bilişsel olgunluk, gelişimleri kasteder.

Eleştirel düşünme eğilimi eleştirel düşünme becerilerine kılavuzluk eder ve bu eğilim olmazsa becerilerin kullanımı azalır (Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Birey istemediği sürece becerilerini kullanmaz. Bu, becerilerin var olmasına engel değildir, ancak kullanımı için eğilime bağlı olduğunu gösterir. Bu nedenle eğilim, eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmak için bir koşuldur.

#### **2.5.4.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri**

Pek çok alanda becerilere ve eğilimlere sahip olan bireylerin kendine has özellikleri vardır. Bu doğrultuda eleştirel bir düşünürün kendine has özellikleri olduğu söylenebilir. Eleştirel bir düşünür olmadan önce düşünme becerilerini ve düşünme yöntem ve tekniklerini bilmek gerekir. İdeal ve yetkin bir düşünür öncelikle zihinsel ve bilişsel becerilerini kullanır.

**Tablo 11.**

*Beyer'in iyi ve yetkin düşünen eleştirel düşünme eğilimli öğrencinin özellikleri sıralaması (Şahinel, 2002 s. 25-27)*

1. Kesin bir dil kullanma eğiliminde olan öğrenciler	2. Düşünmeden hareket etmeme eğiliminde olan öğrenciler	3. Çalışmalarını kontrol etme eğiliminde olan öğrenciler	4. Düşünce oluşturmada azimli olan öğrenciler	5. Ön öğrenmeleri kullanma eğiliminde olan öğrenciler
<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Öğretmenleri ve sınıftaki arkadaşları tarafından kullanılan ve özellikle anlamını bilmediği sözcüklerin açıklanmasını ister.</li><li>◆ Fikirleri ve nesnelere doğru adlandırır.</li><li>◆ Temel düşünme faaliyetleri için teknik terimler kullanır.</li><li>◆ Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnek vermeye ya da tanım yapmaya karşı isteklidir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Cevap vermeden önce düşünür ve duraklar.</li><li>◆ Bir seçimde bulunmadan önce seçenekleri tek tek düşünür.</li><li>◆ Eyleme geçmeden önce yönergeleri tamamen okur.</li><li>◆ Eyleme geçmeden önce planını açıklar ya da planının bir taslağını çıkarır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Bir problemi çözdükten sonra problemi tekrar gözden geçirir.</li><li>◆ Cevabın nasıl elde edildiğini yeniden inceler.</li><li>◆ Cevabın nasıl elde edildiği hakkında dönüt verme isteği duyar.</li><li>◆ Kendi çözüm sürecini arkadaşlarının çözüm süreci ile karşılaştırır.</li><li>◆ Önceki cevabın yanına işaret koyar ve doğru yanıtı onun yanına ya da yerine yerleştirir veya siler.</li><li>◆ Problemi yeniden çözmek için başka bir yol dener.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Şaşırduklarında süreç hakkında sorular sorar.</li><li>◆ Kafaları karıştığında "Böyle olsaydı ne olurdu?" soruları sorar.</li><li>◆ Bir problemi yeniden tanımlar veya alt problemlere ayırır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Yeni bir problem ile karşılaştığında, "Ben bu problemi daha önce çözdüğümü hatırlıyorum." der.</li><li>◆ Bir derste öğrenileni başka bir derste uygulamaya koyar.</li><li>◆ "Bu bana şunu hatırlatıyor." ifadesini kullanır.</li><li>◆ Cevapları kontrol etmek için daha önce kullandığı kaynakları kullanır.</li></ul>

Eleştirel düşünme alanında çalışan araştırmacı bilim insanları ideal eleştirel düşünürü farklı şekillerde tanımlamıştır. Facione N. ve Facione P. (1996); ideal eleştirel düşünürü meraklı, bilgili, kişisel ön yargılara karşı dürüst, yargılama sürecinde sağduyulu, yeniden düşünmeye istekli, sorunlarda net, karmaşık konularda sistemli, konuyla ilgili bilgi arama konusunda gayretli, ölçüt seçiminde mantıklı/akılcı, araştırma odaklı, sonuç aramada ısrarcı olarak tanımlamıştır. Dewey ise eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgi parçaları arasında benzerlikler ve farklı şekillerde ilişkiler bulma.
- Problemi çözmek için alternatif yolları ve çözümleri bulma ve yorumlama.
- Problemleri çözmek ve yapılandırmak için bilgilerin doğruluğuna ve ilişkisine karar verme (akt. Aral, 2005, s. 29).

Burada Dewey'in eleştirel düşünen bir bireyde zihinsel süreçlere dikkat çektiğini görüyoruz. Öğrenilenlerle ilgili ilişkiler kurma, çözüm üretme ve bilginin doğruluğuna karar verme gibi özellikleri eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri olarak açıklayan Dewey, eleştirel düşünen bireylerin temelde bağlantı kurabilen, üretebilen ve sorgulayan bireyler olmasına dikkat çekmiştir.

Eleştirel düşünen birey özellikleri eleştirel düşünme eyleminin özellikleri ile yakından ilişkidir. Halpern (2013, akt. Yılmaz Özelçi, 2012, s. 24-25) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

**1. Plan yapmaya isteklilik:** Eleştirel düşünen bir birey sistematik bir düşünce yapısına sahip olacağından aynı zamanda plan yapmaya da istek duyacaktır. Bu durum eleştirel düşünme eğiliminin de etkisidir.

**2. Esneklik:** Başkalarının düşüncelerine ve yeniliklere açık olmak bireyin açık fikirli ve esnek olduğunu gösterir. Aynı zamanda karşı tarafa saygı duyan ve onların fikirlerine önem veren bireylerde görülen bu özellik, fikirlerde ön yargılı olmamayı da içerir.

**3. İstikrarlı olma:** Eleştirel düşünen bireyler düzenli, kararlı ve sürdürülebilir eylemlerde bulunurlar. Düşünme eylemi devamlılık ister. Özellikle eleştirel düşünme belirli bir düzen ve sürece bağlıdır. Bu doğrultuda eleştirel düşünen bireylerin istikrarlı olması da önemlidir.

**4. Hataları kabul etme:** Eleştirel düşünen birey hata yaptığında hatasının farkına varmalı ve kabul etmelidir. Hatasını kabul etmeyen bir birey bunu düzeltme yoluna da gitmeyeceğinden eleştirel düşünen bir bireyin yaptığı hatayı kabul etmesi gerekir. Ancak bu şekilde hatasının sebebini anlar ve bir daha tekrarlamamak adına düzeltme yoluna gider.

Halpern bir başka çalışmasında (1998) eleştirel bir düşünürün aşağıdaki eğilimleri veya tutumları sergilediğini ifade etmiştir:

- Karmaşık bir işte bulunma ve bu işi sürdürme isteği,
- Planların alışılmış kullanımı ve dürtüsel faaliyetin bastırılması,
- Esneklik veya açık fikirlilik,
- Kendi kendini düzeltme çabasıyla verimsiz stratejileri terk etme isteği ve

- Üstesinden gelinmesi gereken toplumsal gerçekler (fikir birliği veya uzlaşma ihtiyacı gibi) konusunda farkındalık yaratarak düşüncelerin harekete geçebilmesi.

Paul ve Elder (2006, s. 4'ten akt. Elaldı, 2013, s. 129); ideal eleştirel düşünürün özelliklerini var olan problemi açıkça formüle ederek ortaya koymak, bilgiyi toplamak ve bu bilgiyi soyut fikirler aracılığıyla değerlendirmek, mantıklı ve iyi sorgulanmış sonuçlara varmak, karmaşık sorunların çözümünde diğerleriyle aktif bir iletişimde bulunmak olarak sıralamışlardır.

Ferrett (1997'den akt. Tümkaya ve Aybek, 2008), eleştirel düşünen bir öğrencinin nasıl olması gerektiğini aşağıdaki özelliklerle açıklamıştır:

- Sürekli sorular sorar.
- İfadeleri devamlı değerlendirir.
- Meraklıdır.
- Problemlere karşı yeni çözümler bulmayı dener.
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır.
- Çeşitli fikir ve varsayımları inceler ve onları olgularla karşılaştırır.
- Başkalarını dikkatlice dinler ve dönüt verir.
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilir.
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır.
- Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar.

Bu özellikler doğrultusunda eleştirel düşünen bireyler için temelde merak duyan, sorgulayan, araştırmacı, yenilikçi, analiz yapan, değerlendiren, üst bilişsel farkındalığa sahip, iletişim becerileri olan, açık fikirli ve kendine güvenen bireyler oldukları söylenebilir. Bu nedenle eleştirel bir düşünür, pek çok alanda kendini geliştirmiş olan ve geliştirmeye de devam eden bir bireydir.

#### **2.5.4.6.Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar**

Eleştirel düşünme eğilimi üzerine literatür taramasında pek çok çalışma gözden geçirilmiştir. Bu alandaki ölçek çalışmaları şu şekildedir:

Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği, öğretmen adayları ve öğretmenlere; Ertaş Kılıç ve Şen tarafından (2014) Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği lise düzeyindeki öğrencilere; Demircioğlu tarafından (2012) Türkçeye uyarlanan Ricketts ve Rudd tarafından 2005 yılında geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği lise düzeyindeki öğrencilere; Akın, Hamedoğlu, Arslan, Akın, Çelik, Kaya, ve Arslan (2015) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği üniversite düzeyindeki öğrencilere; Kökdemir tarafından (2003) Türkçeye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği üniversite düzeyindeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Görüldüğü gibi alan yazında ortaokul düzeyindeki öğrenciler için bir ölçek eksikliği bulunmaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimi kavramı üzerine literatürde 4 adet doktora tezi vardır. Aybek tarafından (2006) hazırlanan doktora tezinde konu ve beceri temelinde gerçekleşen bir eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve bu eğilimlerinin düzeyine ne şekilde etki ettiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki farklı yöntemin denendiği iki deney grubunda da eleştirel düşünme eğiliminin arttığı ve dersten daha çok keyif aldıkları tespit edilmiştir. Coşar tarafından (2013) hazırlanmış olan doktora tezinde problem temelli bir öğrenme ortamında gerçekleştirilecek bilgisayar programlama çalışmalarının öğrencilerdeki eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve bilgisayara yönelik tutumlarını ne şekilde etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda problem temelli öğrenme ortamında gerçekleştirilen eğitimin, öğrencilerdeki eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Schreglmann tarafından (2016) gerçekleştirilen araştırmada konu temelli bir eleştirel düşünme öğretim anlayışına göre hazırlanmış eğitsel arayüzün ve desteklenmiş eğitim yazılımının öğrencilerdeki akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimi ve bu eğilimlerinin düzeyine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitim yazılımının öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin ve eğiliminin gelişiminde daha etkili olduğu saptanmıştır. Polat (2019) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde argümantasyon yöntemi çerçevesindeki laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmeni adaylarındaki eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve bu öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde

anlamalı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen araştırmaların hepsi deneysel desende gerçekleşmiş araştırmalardır.

Eleştirel düşünme eğilimi üzerine gerçekleştirilmiş olan yüksek lisans tezleri de 10 adettir. Cengiz (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eleştirel düşünme etkinliklerinin üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerine yönelik olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Şengül (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri araştırılmış ve fizik öğretmenlerinin düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin nasıl bir yere sahip olduğu incelenmiştir. Demirhan'ın (2010) araştırmasında beyin temelli öğrenme kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen bir biyoloji öğretiminin öğrencilerdeki akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine nasıl bir etkisi olduğunu araştırmıştır. Demircioğlu (2012), Ricketts ve Rudd tarafından 2005 yılında geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamış ve faktör yapısını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Baydar (2012) yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimini incelemiştir. Koçoğlu (2017) araştırmasında fen bilimleri ve matematik alan öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerindeki eleştirel düşünme eğilimlerine ve problem çözmeye becerilerine yönelik algılarına olan katkısını incelemiştir. Yurtkulu (2018) gerçekleştirdiği araştırmada özel yetenek grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimini incelemiştir. Şahin (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerdeki eleştirel düşünme ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörleri incelemiştir. Asığığan (2019) yüksek lisans tezinde oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerdeki içsel motivasyon düzeyine, eleştirel düşünme eğilimine ve problem çözmeye becerisine yönelik algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Uyanık (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hemşirelik alanında öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliği ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Işık (2019) yüksek lisans tezinde çalışanlar ve yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimini araştırmıştır.

## 2.6. Okuma Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin TÜDÖP'teki yeri

Dünyamız, son yüzyılda bilim, teknoloji, sanayi gibi hayata etki eden hemen her alanda hızlı bir değişime uğramıştır. Bu değişimler; toplumların ve toplumları oluşturan bireylerin içinde bulunulan dünyaya ayak uydurması, hayata etki eden alanları geliştirmesi ve değiştirmesi için belirli çerçeveler içerisinde eğitilmesini de beraberinde getirmiştir. Bilimsel, sosyal, teknik gibi alanlarda daha iyi ilerlemeler yaşamak için örgün eğitim-öğretim kurumlarında verilecek eğitimler için öğretim programları oluşturulmuştur. Bu öğretim programları bireylerin alacakları derslerde seviyelerine uygun bir şekilde edinmeleri gereken becerileri ve kazanımları, ayrıca öğrenmeleri gereken bilgileri içermektedir. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı başlangıcından günümüz müfredatına (2019) kadar öğrencilerin Türkçe ders temelinde edinmeleri gereken en önemli becerinin önce okuma olduğunu görürüz. Örneğin 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredatı'nın 4 hedefi vardır. Bunlar; okuduğunu anlamaya alıştırmak, okuduğunu anlatmaya çalıştırmak, yeni lügatler öğretmek malumatını artırmak ve selis ve vazih kıraat melekesi husulüne getirmektir (Durukan ve Arslan, 2018, s. 159). Kısaca açıklamak gerekirse öncelik; öğrencilerin okuduğunu anlaması ve anlatması olmakla beraber, söz varlığını geliştirmek, akıcı ve anlaşılır bir okuma yetisi kazandırmaktır. Günümüze kadar birbirini takip eden tüm programlar gelişen ve değişen dünyanın ihtiyaçları ve bilimsel açıklamaları ışığında oluşturulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından itibaren hazırladığı tüm programlarda yapılandırıcı öğretim yaklaşımını benimsemiştir. Bu sayede temel ve yan becerilere sahip, eleştirel düşünebilen ve eleştirel düşünme becerisini diğer alanlarda kullanabilen, ön bilgi ve deneyimlerden yararlanabilen, neden-sonuç ilişkisi kurabilen, analiz yapabilen, kendi düşüncelerinin farkında olarak yorum yapabilen, bilgileri zihninde yapılandırabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı'ndan itibaren (1-8) (TÜDÖP), dört temel dil becerisi esas alınarak oluşturulan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma başlıklı öğrenme alanları ve kazanımları çerçevesinde Türkçe eğitimi verilmektedir. Okuma eğitimi içerisinde ise 2015 yılı öğretim programından itibaren 3 alt beceri yer almaktadır: akıcı okuma, söz varlığı ve anlama. Akıcı okuma alt becerisinde metnin ve okumanın kuralları çerçevesinde okuma stratejilerini/yöntemlerini kullanarak doğru vurgu ve tonlamalar eşliğinde anlaşılır ve akıcı bir okuma için öğrencilerin

edinmesi gereken kazanımlar yer almıştır. Söz varlığı alt becerisinde yeni sözcükler ve sözcük grupları öğretilerek sözcüklerin yapısı, türü, yapımı, çekimi öğrenciye kavratılmak istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cümle bazındaki bozukluklar üzerinde de bilgi sahibi olması istenmiş, bu sayede geliştirilen söz varlığının yanı sıra doğru okuma, konuşma ve yazma becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Anlama alt becerisi en çok ana ve alt kazanımın olduğu beceri alanıdır. Çünkü programa göre okuma, anlama ve zihinde yapılandırma ile gerçek amaçlarına ulaşabilmektedir. Bu alt beceri ile metinle ilgili tüm unsur ve yapıları anlama ve açıklayabilme, görsellerle ilgili tüm unsur ve yapıları anlama ve açıklayabilme, bilgi kaynaklarını bilme ve bilgilerin doğruluk ve güvenilirliklerini sorgulayabilme, okuduğunu anlama ve anlatma, okuduğunu eleştirme ve değerlendirme kazanımları amaçlanmıştır. Okuma eğitimi içerisindeki okuma ve dil becerileri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini etkilemektedir. Örneğin okuma kazanımları içerisinde ana kazanım olan okuma stratejilerini/yöntemlerini kullanma içerisindeki pek çok strateji ve yöntem, bir önceki başlık olan Okuma Tür ve Yöntemleri'nde açıklandığı gibi eleştirel düşünme becerisi ve eğilimini geliştirmeye yöneliktir. Sadece eleştiri becerisini geliştirmek ve kullanabilmesini sağlamak adına “eleştirel okuma” adlı bir yöntem bulunmaktadır. Bir metni okuduğumuz zaman eğer pasif değil aktif bir okuma gerçekleştiriyorsak o metinle ilgili sorular, metne yönelik yorumlar ve metnin olumlu-olumsuz yönleri zihnimizde oluşmaya başlar. Yani okuma eylemi gerçekleşirken ister istemez okuduğumuzun eleştirisini yapmaya başlarız. Özdemir'in (2005, s. 20) de dediği gibi okuma, eleştirel düşünceye temel oluşturan ve onu besleyerek güçlendiren bir kaynaktır. Yanı sıra söz varlığı ile ilişkilendirilen tüm ana ve alt kazanımlar da dolaylı dolaysız eleştirel düşünmeyi etkilemektedir. Çünkü eleştirel düşünme yapabilmek için belli bir söz ve bilgi dağarcığına ihtiyaç vardır. Söz varlığı kapsamında öğrenilen dil bilgisi kuralları; bireyin daha doğru ve düzgün cümleler kurmasını, daha sistemli düşünmesini, daha hızlı bir şekilde sonuca varmasını etkiler. Bu bağlamda dil bilgisi kuralları ve söz varlığı; düşünme ve konuşma gücünü, dolayısıyla eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir. Bakanlık; programları hazırlarken programlar genelinde öğrencilere kazandırmak istedikleri nitelikleri şöyle açıklamıştır:

- Bilgiyi üreten,
- Hayatta işlevsel olarak kullanabilen,
- Problem çözebilen,

- Eleştirel düşünen,
- Girişimci,
- Kararlı,
- İletişim becerilerine sahip,
- Empati yapabilen,
- Topluma ve kültüre katkı sağlayan (MEB, 2019, s. 3).

Bu nitelikler arasında eleştirel düşünme, kazandırılmak istenen bir niteliktir ve bu yalnızca TÜDÖP kapsamında değil, diğer tüm öğretim programları kapsamında olan bir amaçtır. Buradan MEB'in öğrencilere öğretilen tüm dersler içerisinde temel hedeflerinden birinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını sağlamak ve bu yöndeki eğilimlerini artırmak olduğunu çıkarmaktayız. Yine öğretim programları perspektifi içerisinde değerler ve yetkinlikler açıklanmıştır. Yetkinlik alanında bulunan dijital yetkinlik alt başlığında "işte, günlük hayatta, iletişim içerisinde kullanılan bilgi iletişim teknolojilerini eleştirel şekilde kullanma", belirlenen 8 anahtar yetkinlik içerisinde yer almaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan TÜDÖP'ün 10 temel amacı bulunmaktadır:

- Dinleme/İzleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması (MEB, 2019, s. 8).

Bu temel amaçların tamamı ve özellikle “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amacı eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırmaya ve geliştirmeye yöneliktir. Yine Türkçe dersi için verilen Ölçme ve Değerlendirme başlığında 4-8. Sınıflar için sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi istenmiş, yazılı sınavlarda üst düzey bilişsel becerilerin kullanılabilmesi için çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği ifade edilmiş ve bu maddelerin öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerileri kullanma ve geliştirme gibi becerilerine katkı sağlayacağı açıklanmıştır (MEB, 2019, s. 9-10). Yine temalara ilişkin açıklamalarda içerisinden 8 tema seçilmesi gereken 16 tema içerisinde Okuma Kültürü’nde verilen konu önerileri içinde eleştirel okuryazarlık kavramı dikkat çekmektedir. İlk okuma ve yazma sürecinde öğrencilere sadece okuma ve yazma öğretilmemesi gerektiği belirtilerek düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de ilk okuma yazma sürecindeki işlevi hatırlatılmıştır.

Tüm bu kazanımlar, öğrencilere bazı becerileri kazandırmakta ve kazanımları edinmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları eğilimleri etkilemektedir. Bir birey, yatkın olduğu ve yapabildiği işlere karşı eğilimli olur. Eğilimleri aynı zamanda ilgi duydukları ve sevdikleri işlere göre de oluşan bireyler, programın belirlediği çerçevede gerekli kazanımları edinirse eleştirel düşünme becerileri gelişecek ve bu sayede eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde ilerleme gösterecektir. Bunların sonucunda yetişen bireyler; araştıran, sorgulayan, manipülasyona (hileli yönlendirmeye) kapılmayan, kendi düşüncelerinin farkında olan, derinlemesine düşünen ve analiz eden, değerlendirmelerini tarafsız bir şekilde yapan ve var olan durumları tüm yönleri ile tanımlayabilen bireyler olacaktır.

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
<b>Akıcı Okuma</b>						
5	6	7	8	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	+	
5	6	7	8	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	+	
5	6	7	8	<i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.<sup>2</sup></i>	+	
5	6	7	8	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	+	
5	6	7	8	Okuma stratejilerini kullanır.	+	+
5	6			<i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	+	+
		7		<i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	+	+
			8	<i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	+	+
<b>Söz Varlığı</b>						
5	6	7	8	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	+	+
5	6	7	8	<i>Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	<i>Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.</i>	+	
5	6	7		Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	+	+
5				Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	+	
5				Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	+	
5				Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	+	

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
5				Kökleri ve ekleri ayırt eder.		
5				Yapım ekinin işlevlerini açıklar.		
5				<i>Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.</i>		
	6	7		Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		
		7		<i>Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.</i>		
		7		<i>Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.</i>		
	6			İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.		
	6			İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+	
	6			İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+	
	6			Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+	
	6	7		Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		
	6			Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+	
		7		Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar	+	
		7		Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.		
		7		<i>İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.</i>		
		7	8	Anlatım bozukluklarını tespit eder.		
		7	8	<i>Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</i>		
			8	<i>Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</i>		
			8	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.		
			8	Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez		

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
				<b>Anlama</b>		
5	6	7	8	Metin türlerini ayırt eder.	+	
5				<i>Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.</i>	+	
	6			<i>Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir</i>	+	
		7		<i>Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur.</i>	+	
			8	<i>Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.</i>	+	
	6	7	8	<i>Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>		
5	6	7	8	Okuduklarını özetler.	+	+
5	6	7	8	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	+	+
5	6	7	8	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	+	+
5	6	7	8	Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	+	
5	6	7	8	<i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.</i>	+	
5				Metni yorumlar.	+	+
5				<i>Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	Metinle ilgili sorular sorar.	+	+
5	6	7	8	Metinle ilgili sorulara cevap verir.	+	+
5	6	7	8	<i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>	+	+
5	6	7	8	Metnin konusunu belirler.	+	+
5	6	7	8	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	+	+
5	6	7	8	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	+	+
5				<i>Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i>	+	+

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
	6			<i>Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i>	+	+
		7		<i>Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i>	+	+
			8	<i>Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	<i>Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i>	+	+
5	6	7	8	<i>Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</i>	+	
5	6	7	8	<i>Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i>	+	
5				<i>Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.</i>		
5	6	7		<i>Medya metinlerini değerlendirir.</i>	+	+
5	6	7		<i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	<i>Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.<sup>3</sup></i>	+	+
5				<i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.</i>		
	6			<i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.</i>		
		7	8	<i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.</i>		
5	6	7	8	<i>Metinler arasında karşılaştırma yapar.</i>	+	+
5				<i>Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.</i>	+	+
	6			<i>Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.</i>	+	+
		7		<i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i>	+	+

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
			8	<i>Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.		+
5	6	7	8	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.		+
5	6	7	8	<i>Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>		
	6	7		<i>İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.</i>		+
			8	<i>Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.</i>		+
5	6	7	8	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	+	+
5	6	7	8	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	+	+
5	6	7	8	<i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.</i>	+	+
5	6	7	8	Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <sup>4</sup>		
5				<i>Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.</i>		
	6			<i>Konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.</i>		
		7	8	<i>Kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.</i>		
5				Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.		
5	6	7	8	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	+	+
	6	7	8	Metnin içeriğini yorumlar.	+	+
	6	7	8	<i>Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.</i>	+	+

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
	6	7	8	<i>Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i>	+	+
	6	7	8	<i>Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i>	+	+
	6	7		<i>Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.</i>	+	+
	6			<i>Şiirin şekil özelliklerini açıklar.</i>		
	6			<i>Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.</i>		
		7	8	<i>Metindeki yardımcı fikirleri belirler.</i>	+	
		7	8	<i>Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.</i>	+	
		7		<i>Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.</i>	+	+
		7		<i>Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.</i>	+	+
		7		<i>Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.</i>	+	+
		7	8	<i>Metindeki anlatım biçimlerini belirler.<sup>5</sup></i>	+	+
		7		<i>Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.</i>	+	+
		7	8	<i>Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.</i>		
		7		<i>Talimatnamelerin okunması sağlanır.</i>		
			8	<i>Kullanım kılavuzları incelenir.</i>		
			8	<i>Medya metinlerini analiz eder.</i>	+	+
			8	<i>Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.</i>	+	+
			8	<i>Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.</i>	+	+

**Tablo 12.**

*TÜDÖP ortaokul 5-8. sınıflar okuma eğitimi kazanımlarında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri<sup>1</sup>*

5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	TÜDÖP 2019'daki Okuma Eğitimi Kazanımları	Okuma Becerileri	Eleştirel Düşünme Eğilimi
			8	<i>Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.</i>	+	+
			8	Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	+	+
52	58	66	61	Toplam kazanım sayısı = 112	74	54
33	35	38	36	Ana kazanım sayısı = 59	41	26
19	23	28	25	Alt kazanım sayısı = 53	33	28

TÜDÖP (2019) kapsamında ortaokul düzeyindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik toplam, ana ve alt kazanımların tamamı verilmiştir. Kazanımların toplam frekansları, tablonun altında verilmiştir. Kazanımların her biri, okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimine göre değerlendirilmiştir. Tabloda ana kazanımlar normal, alt kazanımlar italik yazı biçimiyle bağlı oldukları ana kazanımların altında verilmiştir. TÜDÖP'te okuma eğitimi kazanımlarının toplamda 112; bu 112 kazanımın 59'unun ana kazanım, 53'ünün alt kazanım olduğu tespit edilmiştir. Kazanımları dört sınıf düzeyine göre değerlendirdiğimizde dengeli bir dağılım olduğunu görmekteyiz. Ayrıca kazanımların 7.sınıfa kadar artığı, 8. sınıfta 5 kazanımın azaldığı görülmüştür. Derine baktığımızda 8.sınıf düzeyinde 7.sınıf düzeyinden ana kazanım bazında 2 ana kazanımın azaltıldığı, buna bağlı olarak 3 de alt kazanımın azaldığı belirlenmiştir. Örneğin “Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.” ve “Medya metinlerini değerlendirir” kazanımları sadece 7.sınıf düzeyinde verilmiş kazanımlardır. Tüm kazanımların her sınıf düzeyinde olması mümkün olmadığından ve her sınıf düzeyinde bazı kazanımlar edinildiği için tekrar 8.sınıfta vermeye gerek duyulmamış olması olasıdır. Çünkü öğrenciler ilk sınıf seviyelerinde edindikleri kazanımlar kalıcıdır ve sonraki sınıf seviyelerinde de verilmesine gerek kalmadan öğrenilir.

Kazanımlar, okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkilerine göre değerlendirilmiştir. 112 kazanımın 74 tanesi okuma becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Bunun 41 tanesi ana, 33 tanesi alt kazanımdır. Bu, okuma eğitimi kazanımlarının %66'sının okuma becerileri ile ilişkili olduğunun göstergesidir. Okuma eğitimi sürecinde okuma becerilerini geliştirme amacının olması ve buna yönelik kazanımlar olması beklenen bir şeydir. Çünkü sağlıklı bir okuma eğitimi verebilmek için okuma becerilerini kazandırmak gereklidir. Okuma dil becerisinin kendi becerilerini öğrencilere öğretmeden okuma eylemini gerçekleştirmeleri ve okuduklarını anlamalarını beklemek doğru bir görüş değildir. Türkçe öğretiminde okuma ve diğer dil becerilerine yönelik kazanımların analiz, sentez, yorumlama, sonuç çıkarma ve değerlendirme düzeyinde gerçekleştirilebilmesi için kazanımlar ve uygulandıkları ortam eleştirel düşünmenin ilkelerine göre tasarlanmalıdır (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Kazanımların 54 tanesi de eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkili bulunmuştur. Bu da okuma öğrenme alanı kazanımlarının %48'inin eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkili olduğunu gösterir. 54 kazanımın 26'sı ana, 28'i alt kazanımlardan oluşmaktadır. Eleştirel düşünmenin gelişiminde okuma becerilerini geliştirmek de önemlidir (Yıldırım ve Söylemez, 2018). TÜDÖP içerisindeki okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar içerisinde bu oranda eleştirel düşünme eğilimini ve becerisini geliştiren kazanım sayısı olması birbirleriyle olan ilişkisinin bir göstergesidir. Okuma kazanımlarının eleştirel düşünme yaklaşımlarıyla geliştirilmesi, öğrenenlerin dil becerilerinin yanında düşünme becerilerinin gelişimini de destekler (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Bu doğrultuda okuma alanında okuma becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri olması noktasında birbirlerini geliştirmeleri ve desteklemeleri söz konusu olur. TÜDÖP'ün 10 temel amacında yer alan "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" ile "okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması" amaçlarının bu destekleyici ilişkiyi ispatlayıcı olduğu söylenebilir. Programdaki hiçbir kazanım okuma becerilerini veya eleştirel düşünme eğilimlerini azaltmamakta, aksine artırmaktadır. Yani 112 kazanımın 74'ü okuma becerilerini, 54'ü eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaktadır. TÜDÖP'ün okuma becerileri ve eleştirel düşünme konusunda çok sayıda kazanım sunarak bu beceri ve eğilimi artırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ve bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinden görüş almayı hedefleyen bu araştırma, nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları; araştırma problemini derinlemesine anlamak amacıyla nicel ve nitel verilerin toplanıp birbiriyle birleştirildiği, ardından iki tür veriyi birleştirmenin avantajıyla daha net ve güvenilir sonuçların çıkarıldığı ve pek çok bilim alanında kullanılabilen araştırmalardır (Creswell, 2017, s. 2). Bu araştırmaların en büyük avantajı geniş ve genel bir kitleden toplanan nicel veriler ile daha dar ve özel bir kitleden toplanan nitel verilerin birbirini ne kadar desteklediğini, nasıl ilişkiler içinde olduğu ve birbirlerini ne kadar açıkladığını ortaya koymaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki ve ortaokul öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin belirleneceği bu araştırma karma yaklaşımda, açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilmiş; nicel veriler ilişkisel tarama modeliyle, nitel veriler olgubilimsel desende toplanmıştır. Karma araştırmalarda araştırmacı, araştırma problemini belirledikten sonra nicel ve nitel temelde ölçme araçları ile veri toplar ve bu verileri bütünleştirir. Creswell (2017, s. 3), karma araştırmaların temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Araştırma sorularını cevaplandırmak için nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi
- Nitel ve nicel yöntemlerinin güçlü yanlarının kullanılması
- Özel bir karma yöntem deseninin kullanılmasıyla nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi

- Bazen deseni bir kuram veya felsefe içinde ele alma.

Bu doğrultuda karma araştırmaların amacının nicel ve nitel verilerin güçlü yanlarını bütünlüştürerek araştırma problemini tüm yönleri ile incelemek olduğunu ifade edebiliriz. Johnson ve Onwuegbuzie, karma yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve karşılaştırmıştır:

**Tablo 13.**

*Karma yöntemin güçlü ve zayıf yönleri (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21'den uyarlayan Baki ve Gökçek, 2012).*

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Araştırmacı, aynı çalışma içerisinde bir yöntemin zayıf yönlerini kapatmak için başka bir yöntemin güçlü taraflarını kullanabilir.</li> <li>◆ Araştırmacı tek bir yöntemle sınırlanmadığı için daha geniş ve eksiksiz bir biçimde araştırma sorularını cevaplayabilir.</li> <li>◆ Kelime, resim ve olaylar, sayısal verilere anlam katmak için kullanılabilir.</li> <li>◆ Sayısal veriler kelime, resim veya olaylara açıklık getirmek için kullanılabilir.</li> <li>◆ Yalnız tek yöntemin kullanıldığı bir çalışmada gözden kaçabilecek farklı görüş ve anlayışları açığa çıkarır.</li> <li>◆ Geniş çaplı ve karmaşık araştırma sorularına cevap aramak için uygundur.</li> <li>◆ Bulguların yakınlığına ve doğruluğuna bakarak sonuçlar için güçlü deliller sunulabilir.</li> <li>◆ Nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanımı, teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler üretir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Tek bir araştırmacı için nicel ve nitel çalışmayı birlikte kullanmak, özellikle her iki yöntem aynı anda kullanılacaksa zor olabilir ve takım çalışması gerektirir.</li> <li>◆ Araştırmacı, birden fazla yöntem ve yaklaşım hakkında bilgi edinmek ve bunları nasıl uygun biçimde karıştıracakını bilmelidir.</li> <li>◆ Çok pahalıdır ve hem yazılı hem de sayısal verileri analiz etmek fazla zaman alır.</li> <li>◆ Yöntem bilimciler, bir kişinin yalnızca nicel ve nitel araştırma paradigması ile çalışması gerektiğini ileri sürmektedir.</li> <li>◆ Karma araştırmalar hakkındaki bazı detaylar tamamen yöntem bilimciler tarafından çalışılmak üzere bırakılmıştır. (Bunlar; karma paradigmanın sorunları, nitel verinin nicel olarak nasıl analiz edileceği ve çelişen sonuçların nasıl yorumlanacağıdır.)</li> </ul>

Karma araştırma türü içerisinde yer alan açımlayıcı sıralı desen, nicelden nitele doğru izlenen bir yol ile verilerin birbiri ile birleştirilerek araştırma probleminin çözüme ulaştırıldığı bir desendir (Baki ve Gökçek, 2012). İlk aşamada nicel verilerin toplandığı bu araştırmanın amacı, nicel bulguların nitel araştırmaya ışık tutmasını sağlayarak nicel verilerin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasını ve derinlemesine analiz edilmesini sağlamaktır (Creswell, 2017, s. 224). Araştırmanın nicel boyutunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin okuma becerileriyle ne düzeyde ilişkili olduğu, eleştirel düşünme becerisinin okuma becerilerini ne düzeyde yordadığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar; pozitif bilim felsefesi ile realist felsefeye dayanan, gözlenebilen, ölçülebilen somut gerçeklikler üzerine kurulu, aklın kurallarını esas olan araştırmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 40-41). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ölçülmesi ve aralarındaki neden-sonuç ilişkisi hakkında bilgi edinilebilmesi amacıyla kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018, s. 16). Nicel verilerin açıklanması için araştırmanın olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilen nitel boyutu, tipik durum örnekleme ile seçilmiş 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilimsel araştırmalar; felsefi temeller üzerine kurulmuş, yaşanmış deneyimlerle ilgilenen, deneyimlerin temel yapısını ve özelliklerini betimleyen araştırmalardır (Merriam, 2018, s. 24- 25). Olgubilimsel desende veri analizinde her ifade değerlendirilerek kaydedilir, ifadeler konuyla ilişkilendirilir, temalar sentezlenir ve tanımlanır ve son olarak metin-yapısal tanım olarak sunulur (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 92). Bu kapsamda gerçekleşen yüz yüze görüşmelerin dışında veri toplama tekniği olarak eleştiri ve okuma kavramlarına yönelik metaforlardan yararlanılmıştır. Bu yolla olgubilim temelinde katılımcıların çalışmaya konu olan iki ana kavram üzerinden görüşlerini derinlemesine analiz etmek amaçlanmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmada problemin tüm yönleri ile tanımlanması amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmalarda nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı boyut vardır. Bu nedenle nicel boyutun evren ve örnekleme ile nitel boyutun çalışma grubu iki ayrı alt başlık ile verilmiştir.

#### ***3.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem***

Araştırmanın nicel boyut örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme çerçevesinde belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde evrendeki alt gruplar belirlenir ve bunların özellikleri betimlenerek aralarında

karşılaştırma yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 94). Bu yöntemde evrendeki alt grupların örnekleme oransal olarak yansıtılması zorunlu olmasa da bu araştırmada evrendeki okulların alt grupları örnekleme oransal olarak yansıtılmıştır. Bu sayede evren içerisindeki alt grupların temsil edilmesi ve örneklemin evreni yansıtmaya gücünü artırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evrene ulaşmak mümkün görülmediğinden ulaşılabılır evren olarak Tokat il merkezinde bulunan devlet okullarındaki ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan PISA Okuma Becerileri Başarı Testi yalnız 15 yaş grubu öğrencilerine uygulanabilir olduğu için ana uygulama devlet ortaokullarındaki 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında gerçekleşen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin uygulamalarının tamamı ortaokul öğrencilerinin geneli (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) üzerinden yürütülmüştür. Bu doğrultuda Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden devlet ortaokulları listesi alınarak bu liste üzerinde kaç ortaokul bulunduğu ve farklı okul türleri incelenmiştir. Bunun sonucunda Tokat il merkezinde toplamda 25 ortaokulun 16’sının normal, 6’sının imam hatip, 3’ünün özel eğitim ortaokulu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında evren birim listesi oluşturularak örnekleme işlemi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 14.**

*Okul türlerinin evrendeki dağılımı*

<b>Okul Türü</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Düz Ortaokul	16	51.62
İmam Hatip Ortaokulu	6	19.35
Özel Türk Ortaokulu	6	19.35
Özel Eğitim Ortaokulu	3	9.68
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>

Örnekleme seçiminde birinci tabaka okul türü olarak belirlenmiştir. Okul türleri arasında özel eğitim ve özel Türk okulları araştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi adına araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda, Tokat il merkezinde bulunan üç eğitim bölgesinden 3’er okul seçilmiş, toplamda 9 okula ulaşılmıştır. İkinci tabaka olarak sınıf düzeyi belirlenmiştir. 15 yaş grubu kapsamına yalnız 7 ve 8. sınıflar girdiği için seçilen okullarda 7 ve 8. sınıfların olması -yeni açılan

okulların 7 ve 8. sınıfları olmaması sebebiyle- esas alınmıştır. Bu nedenle üçüncü tabaka, 7 ve 8. sınıfların evrenden örnekleme oranlanmasında yeterli sayıyı verecek ortaokullarla belirlenmiştir. Yani üç eğitim bölgesinin her birinden 3'er okul ve dolayısıyla 9 ortaokul; 7 ve 8. sınıfları olan ve bu sınıflarda oransal sayıyı vadeden okullar olarak belirlenmiştir. Araştırmadan özel eğitim ortaokulları çıkarıldığı için geriye 22 ortaokul kalmıştır. Bu okullar içerisinde 8 düz, 1 imam hatip okulu tabakalara göre belirlenmiştir. Üç eğitim bölgesinden seçilen 9 ortaokulda toplamda yaklaşık 1200 ( $\alpha=.03$ ) öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. 1200 öğrenciye ulaşmak için eğitim bölgelerinde bir adet nüfus olarak en büyük ortaokul, 2 adet orta düzeyde öğrenci mevcuduna sahip ortaokul seçilmiştir. Bunu yapmaktaki amaç, Tokat'ta nüfusu yüksek ortaokulların evrene daha genellenebilir olması sebebiyle örneklemin evreni yansıtmaktaki gücünü artırmaktır. Bir eğitim bölgesinde seçilen en büyük ortaokul imam hatip olduğu için, oransal sayı yeterli geldiğinden ikinci bir imam hatip ortaokulu seçilmemiştir. Araştırma; büyük ortaokullarda her sınıf düzeyinde 3'er şube olmak üzere toplamda 6 şube; orta nüfuslu ortaokullarda her sınıf düzeyinde 2'şer şube olmak üzere 4'er şubeye uygulanmış ve toplamda 42 şubeye ulaşılmıştır. Her şubede yaklaşık 30 öğrenci olacağı varsayılarak ( $42 \times 30 = 1260$ ) yaklaşık 1200 öğrenciye ulaşılacak hedeflenmiştir. Böylece seçilen imam hatip ortaokulundan yaklaşık 180 öğrenciye ulaşarak doğru oran düzeyin ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda okulların belirlenme aşamaları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

- Düz ve imam hatip ortaokullarını belirlemek,
- Bu okulların hangilerinde 7 ve 8. sınıfların olduğunu belirlemek,
- 7 ve 8. sınıflarda her sınıf düzeyinde en az 3, toplam düzeyde en az 6 şube olmasını esas almak,
- 7 ve 8. sınıflarda ulaşılması gereken örnekleme sayısını vadeden okulları seçmek,
- Kalan okulların üç eğitim bölgesi içerisindeki dağılımına bakmak,
- Üç eğitim bölgesinden kalan okullar arasında 1 adet nüfus açısından eğitim bölgesinin en büyüğü olan ortaokulu, 2 adet nüfus açısından seçilen ortaokulun hemen arkasından gelen ortaokulu seçmek.

**Tablo 15.***Tabakalara göre belirlenen okullar hakkındaki bilgiler*

Kurum Adı	Kurum Türü	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam Şube	Toplam Öğrenci	%			
Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	5	116	6	175	11	291	6.65	
Fevzi Çakmak Ortaokulu	Ortaokul	6	189	7	249	13	438	10.02	
TOKİ Ortaokulu	Ortaokul	3	59	5	106	8	165	3.77	
26 Haziran Ortaokulu	Ortaokul	5	161	5	168	10	329	7.53	
Yeşilbağ Ortaokulu	Ortaokul	5	159	6	208	11	367	8.39	
Gaziosmanpaşa Ortaokulu	Ortaokul	9	310	10	393	19	703	16.08	
Halit Rıfat Paşa Ortaokulu	Ortaokul	4	104	4	139	8	243	5.56	
Mevlana İmam Hatip Ortaokulu	İmam Hatip Ortaokulu	3	72	6	153	9	225	5.14	
Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	İmam Hatip Ortaokulu	4	87	6	112	10	199	4.55	
Behzat-1 Veli İmam Hatip Ortaokulu	İmam Hatip Ortaokulu	3	77	5	120	8	197	4.51	
15 Temmuz Şehit Birol Yavuz Ortaokulu	Ortaokul	4	75	5	118	9	193	4.42	
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Ortaokulu	Ortaokul	6	191	8	278	14	469	10.72	
Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu	Ortaokul	3	86	6	153	9	239	5.46	
Vakıfbank Namık Kemal Ortaokulu	Ortaokul	5	128	6	187	11	315	7.20	
<b>Toplam</b>	=	<b>14</b>	<b>65</b>	<b>1814</b>	<b>85</b>	<b>2559</b>	<b>150</b>	<b>4373</b>	<b>100.0</b>

**Tablo 16.***Tokat il merkezindeki eğitim bölgelerine göre okulların dağılımı*

3.EĞİTİM BÖLGESİ	4.EĞİTİM BÖLGESİ	5.EĞİTİM BÖLGESİ
Yeşilbağ Ortaokulu (2)*	26 Haziran Ortaokulu	Atatürk Ortaokulu (2)
Gaziosmanpaşa Ortaokulu (1)*	Halit Rıfat Paşa Ortaokulu (3)	Fevzi Çakmak Ortaokulu (1)
Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu (3)*	Mevlana İmam Hatip Ortaokulu (1)	TOKİ Ortaokulu (3)
Behzat-1 Veli İmam Hatip Ortaokulu (Yedek)	Vakıfbank Namık Kemal Ortaokulu (2)	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu (Yedek)
	15 Temmuz Şehit Birol Yavuz Ortaokulu (Yedek)	Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu

(1): Söz konusu eğitim bölgesinde en büyük orana sahip birinci okul.

(2): Söz konusu eğitim bölgesinde seçilen ikinci en büyük oranlı okul.

(3): Söz konusu eğitim bölgesinde seçilen üçüncü ve son en büyük oranlı okul.

Tabakalara göre belirlenen okulların genel bilgilerine baktığımızda 11 düz, 3 imam hatip olmak üzere 14 okulun koşulları sağladığı ve tabakalara uyduğu görülmektedir. Tabloda en düşük öğrenci sayısı ve yüzdeye sahip olan okulun TOKİ Ortaokulu (165 öğrenci, %3.77) olduğu, en yüksek öğrenci sayısı ve yüzdeye sahip olan okulun Gaziosmanpaşa Ortaokulu (703, %16.08) olduğu görülmüştür. Araştırma için Tokat il merkezi genelinde toplam 4373 öğrenci olduğu belirlenmiş, örneklem oluşturulurken  $\alpha=.03$ 'e göre 1200 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 101). Ardından koşulları sağlayan okullar eğitim bölgelerine dağıtılarak nüfus büyüklüğüne göre seçim yapılmıştır. Tokat ilinin toplamda 5 eğitim bölgesi olsa da içerisinde ortaokul olan 3 eğitim bölgesi olduğu bilgisi, Millî Eğitim Müdürlüğünden temin edilen belgelerden alınmıştır. Eğitim bölgeleri ortaokullar için 3, 4 ve 5. bölgelerdir. 3. eğitim bölgesinde 4, 4. eğitim bölgesinde 5 ve 5. eğitim bölgesinde de 5 ortaokul olduğu tespit edilmiştir. 3. eğitim bölgesinden genelin en büyük yüzdesine sahip olması nedeniyle birinci okul Gaziosmanpaşa Ortaokulu seçilmiştir. Bu okul, nüfus olarak bölgesinin en büyük ortaokulu olduğundan 7 ve 8. sınıflarda 3'er olmak üzere toplam 6 şubesine uygulama yapılmıştır. Ardından nüfus olarak bölgenin en büyük ikinci okulu olan Yeşilbağ Ortaokulu, araştırmanın ikinci ortaokulu seçilmiştir. Bu ortaokulda her sınıf düzeyine 2'şer olmak üzere toplamda 4 şubeye uygulama yapılmıştır. Son olarak Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu, uygulamanın üçüncü ortaokulu olarak seçilmiş ve uygulama, her sınıf düzeyinde 2'şer olmak üzere toplamda 4 şubesi üzerinden yürütülmüştür. Behzat-1 Veli İmam Hatip Ortaokulu, yedek okul olarak belirlenmiştir. 4. Eğitim Bölgesi'ne gelindiğinde Tokat ilindeki en büyük imam hatip ortaokulunun bu bölgede olduğu dikkate alınarak birinci ortaokul Mevlana İmam Hatip Ortaokulu seçilmiştir. Uygulamalar, her sınıf düzeyinde 3'er olmak üzere toplam 6 şubede yapılmıştır. Nüfusa göre yapılan sıralamada ikinci okul olarak Vakıfbank Namık Kemal Ortaokulu olarak belirlenerek bu okulda da toplam 4 şubede uygulama yapılmıştır. Üçüncü okul olarak sıralamaya göre 26 Haziran Ortaokulu seçilmesi gerekse de Halit Rıfat Paşa Ortaokulu seçilmiştir, çünkü Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilme aşamasındaki uygulamalardan biri 26 Haziran Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Halit Rıfat Paşa Ortaokulunda da toplam 4 şubede uygulama gerçekleştirilmiştir. 15 Temmuz Şehit Birol Yavuz Ortaokulu, yedek ortaokul olarak belirlenmiştir. 5. eğitim bölgesinde en büyük ortaokul Türkiye Odalar ve Borsalar

Birliği Ortaokuludur ancak bu okul da Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin bir geliştirilme aşamasında uygulama okulu olarak seçilmiştir. Bu nedenle birinci okul Fevzi Çakmak Ortaokulu seçilmiş ve bu okulda 3'er şubeden toplamda 6 şubede uygulama gerçekleştirilmiştir. Ardından Atatürk Ortaokulu ikinci uygulama okulu olarak seçilmiş ve uygulama 4 şube üzerinden yürütülmüştür. Son olarak 4. Eğitim Bölgesi'nde nüfus yoğunluğu en fazla olan imam hatip ortaokulu birinci okul seçildiğinden Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu değil, TOKİ Ortaokulu üçüncü okul olarak belirlenmiştir. Araştırma, bu okulda her sınıf düzeyinden 2'şer olmak üzere 4 şubede gerçekleştirilmiştir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu ise yedek okul olarak belirlenmiştir.

**Tablo 17.**

*Eğitim bölgelerine göre okulların dağılımı ve okullara ilişkin bilgiler*

Eğitim Bölgeleri	Kurum Adı	Kurum Türü	Toplam Şube	Toplam Öğrenci	%
3. Eğitim Bölgesi	Gaziosmanpaşa Ortaokulu	Ortaokul	19	703	23.54
	Yeşilbağ Ortaokulu	Ortaokul	11	367	12.29
	Halit Rıfat Paşa Ortaokulu	Ortaokul	8	243	8.14
4. Eğitim Bölgesi	Mevlana İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	9	225	7.53
	Vakıfbank Namık Kemal Ortaokulu	Ortaokul	11	315	10.55
	Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu	Ortaokul	9	239	8
5. Eğitim Bölgesi	Fevzi Çakmak Ortaokulu	İmam Hatip Ortaokulu	13	438	14.67
	Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	11	291	9.75
	TOKİ Ortaokulu	Ortaokul	8	165	5.53
<b>Toplam</b>	=	<b>9</b>	<b>99</b>	<b>2986</b>	<b>100</b>

Araştırmanın evreni gruplardan yani sınıflardan oluştuğu için sınıflar belirlenirken örnekleme bu grupların temsil edilmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her evren birime eşit şans vermek

adına her biri bir torbaya konur ve karıştırılarak içinden seçim yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 173). Bunun sonucunda beliren tablo, aşağıdaki gibidir:

**Tablo 18.**

*Örneklem grubunun uygulamalarına ilişkin bilgiler*

OKULLAR	Sınıf düzeyi	Sınıf Şubeleri	Sınıf Mevcutları	Ulaşılan Öğrenci	Değerlendirmeye Alınmayanlar	Değerlendirmeye Alınanlar	
Gaziosmanpaşa Ortaokulu	7	B	34	33	1	32	
		C	33	33	0	33	
		E	33	32	0	32	
	8	A	39	39	0	39	
		B	39	39	0	39	
		D	38	38	0	38	
Yeşilbağ Ortaokulu	7	A	32	32	0	32	
		C	30	27	0	27	
	8	E	32	29	0	29	
		F	34	31	0	31	
	Halit Rıfat Paşa Ortaokulu	7	A	26	26	0	26
			C	26	26	0	26
8		B	34	34	0	34	
		D	34	34	0	34	
Mevlana İmam Hatip Ortaokulu	7	A	25	23	0	23	
		B	25	22	0	22	
		C	22	19	0	19	
	8	A	25	20	0	20	
		B	25	20	0	20	
		C	23	23	0	23	
Vakıfbank Namık Kemal Ortaokulu	7	D	32	30	0	30	
		E	30	30	0	30	
	8	C	34	34	0	34	
		F	32	32	0	32	
Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu	7	A	27	22	2	20	
		B	28	22	2	20	
	8	A	23	22	0	22	
		B	25	20	2	18	
	Fevzi Çakmak Ortaokulu	7	A	32	31	0	31
			B	33	31	0	31
F			32	28	0	28	
8		B	34	31	0	31	
		E	35	35	0	35	
		F	34	33	0	33	
Atatürk Ortaokulu	7	B	36	36	1	35	
		E	33	28	0	28	
	8	A	25	24	0	24	
		D	25	23	0	23	

**Tablo 18.**

*Örneklem grubunun uygulamalarına ilişkin bilgiler*

OKULLAR	Sınıf düzeyi	Sınıf Şubeleri	Sınıf Mevcutları	Ulaşılan Öğrenci	Değerlendirmeye Alınmayanlar	Değerlendirmeye Alınanlar
TOKİ Ortaokulu	7	A	20	20	0	20
		B	20	20	0	20
	8	A	22	22	1	21
		B	21	20	0	20
<b>Toplam = 9 okul, 42 sınıf, 1242 öğrenci</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>1242</b>	<b>1174</b>	<b>9</b>	<b>1165</b>

Oluşturulan örneklem grubu aynı zamanda katılımcıların metaforik algılarını ölçmek için uygulanan metafor formunu da cevaplandırmış ve bu doğrultuda metafor analizinin de örneklemini oluşturmuştur.

**Tablo 19.**

*Katılımcılara ilişkin bilgiler*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	642	55.1
	Erkek	523	44.9
	<b>Toplam</b>	<b>1165</b>	<b>100</b>
Sınıf	7. sınıf	575	49.4
	8.sınıf	590	50.6
	<b>Toplam</b>	<b>1165</b>	<b>100</b>
Yaş	12	204	17.5
	13	553	47.5
	14	359	30.8
	15	44	3.8
	16	5	0.4
	<b>Toplam</b>	<b>1165</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilere ilişkin bilgiler incelendiğinde cinsiyet ve sınıf değişkenleri temelinde dengeli bir dağılım olduğu; kadın öğrencilerin örneklemin %55.1'ini, erkek öğrencilerin örneklemin %44.9'unu oluşturduğu; 7. sınıf öğrencilerinin örneklemin %49.4'ünü, 8. sınıf öğrencilerinin örneklemin %50.6'sını oluşturduğu

görülmektedir. Yaş değişkeninde ise öğrencilerin 13 (%47.5) ve 14 (30.8) yaş düzeyinde ağırlıklı yer aldığı görülmektedir.

### ***3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilirliği sağlamak amacıyla Tokat ili merkezinde ortaokul düzeyindeki devlet okullarında okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen çalışma grubu, bu öğrenciler içinden nitel araştırmaların doğasına uygun şekilde amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Tipik durum örnekleme, bir durumu tanımlayan normal ve ortalama düzeyde olan tipik örneklem birimlerinde seçim gerçekleştirilmesidir (Miles ve Huberman, 2016, s. 28). Bu örneklem yönteminin temel amacı, durumu tipik bir örneklem üzerinden tanımlamaktır. Bu yöntemde durumu tanımlayabilecek olağan ve uç özellikler göstermeyen bir örneklem grubu seçilir. Tokat ili için tipik durum örneklemeinde seçeceğimiz okulun merkezi bir konumda olması, evreni yansıtabilecek çeşitliliğe sahip olması ve aykırı özellik göstermiyor oluşu dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda Gaziosmanpaşa Ortaokulu, nitel uygulamaların örneklem grubunun oluşturulacağı okul olarak belirlenmiştir. Örneklem oluşturulurken amaca yönelik sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin eşit olması dikkate alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunun belirlenme süreci yapılan her bir görüşmenin ardından verilerin analizinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir ( $G1 \rightarrow A1 \rightarrow G2 \rightarrow A2 \rightarrow G3 \rightarrow A3 \rightarrow Gn \rightarrow An$ ). Gönüllülük esasına göre belirlenen 16 öğrenci ile görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve olgunun en doğru şekilde yansıtılması hedeflenmiştir. Örneklem, “kuramsal doyum/tatmin” ve “görüş tekrarı” ilkeleri ışığında süreç içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından yeterli veri geldiğine kanaat getirildiğinde ve yeni veri gelmemeye başladığında çalışma tamamlanmıştır. Bu nedenle çalışma, 16. katılımcıda sonlandırılmıştır. Araştırma; her sınıf düzeyinden 4 öğrenci ile gerçekleştirirken, araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden 2 kız, 2 erkek öğrenci gönüllü katılımcı olarak seçilmiş; toplamda ise 8 kız, 8 erkek öğrenci, yani 16 öğrenci ile görüşülmüştür.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmiş; okuma beceri düzeylerini ölçmek için PISA tarafından geliştirilmiş olan Okuma Becerileri Testi (2015) kullanılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel görüşme formu ile metaforlara yönelik hazırlanan iki maddelik bir form kullanılmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel veri toplama araçları, ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

#### ***3.3.1. Nicel boyut için veri toplama araçları***

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile PISA tarafından geliştirilen “Okuma Becerileri Testi” kullanılmıştır.

##### **3.3.1.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**

Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin belirlenebilmesi için bir eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle konuya yönelik alan yazından yararlanarak 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin kapsam geçerliliği için Lawshe'nin (1975) kapsam geçerliliği tekniği kullanılmış, bu doğrultuda ölçek taslağı uzman görüşlerine sunularak Lawshe kapsam geçerlik indeksi (KGI) (content validity ratio - CVR) hesaplanmıştır. Lawshe Tekniği, ölçme aracının kapsam geçerlik indeksinin belirlenme sürecinde söz konusu ölçeği ilgilendiren alanlarda uzman kişilerce ölçme aracının yorumlanması ve değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Bu nedenle önce alanında uzman kişilerin bir listesi yapılmış, ardından ölçek formları hazırlanmış ve uzman kişilere gönderilmiştir. Geri dönüş alınan uzmanların görüşleri

doğrultusunda maddelerin ve ölçeğin kapsam geçerlilik oranları elde edilmiştir. Bu tekniğin formülü, Lawshe'den uyarlayan Yurdugül'ün (2005) makalesinde aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

“N” bu formülde katılımcı uzman sayısını, “N<sub>G</sub>” ise maddeyi gerekli bulan uzman sayısını yansıtır (Yurdugül, 2005). Ölçme aracının maddeleri için uzmanların yarısı “gerekli” derse, KGO = 0; yarısından fazlası “gerekli” derse, “KGO > 0”; uzmanların yarısında fazlası “gerekli” demezse, “KGO < 0” eşitlikleri gerçekleşir (Yurdugül, 2005). Değeri negatif veya 0 düzeyinde olan maddeler elenir, pozitif olan maddeler kalır. Elde edilen oranların istatistiksel bazda yorumu için değerler, Veneziano ve Hooper tarafından tablolaştırılmıştır (akt. Yurdugül, 2005).

**Tablo 20.**

*KGO için istatistiksel  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyi için minimum değerler.*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40+	.29

Bu doğrultuda uzman görüşü formu; 40 akademisyene gönderilmiş, 8'inden cevap alınabilmiştir. Bu uzmanlara ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 21.**

*Formları cevaplayan uzmanlara ilişkin bilgiler.*

<b>Cinsiyet</b>	Kadın	0
	Erkek	8
<b>Unvan</b>	Doktor Öğretim Üyesi	6
	Doçent	2
	Profesör	0
<b>Görev Süresi</b>	0-5	2
	5-10	2
	10-20	2
	20+	2
<b>Alan</b>	Eğitim Bilimleri	2
	Türkçe Eğitimi	6

Bu doğrultuda madde listesi sunulan uzmanlardan alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 22.**

*Uzman görüşleri doğrultusunda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği KGO değerleri*

<b>Madde No.</b>	<b>Gerekli</b>	<b>Düzeltilmeli</b>	<b>Çıkarılmalı</b>	<b>KGO</b>
1.	7	0	1	0.75
2.	7	0	1	0.75
3.	8	0	0	1.00
4.	7	1	0	0.75
5.	6	2	0	0.50
6.	8	0	0	1.00
7.	7	0	1	0.75
8.	7	1	0	0.75
9.	6	1	1	0.50
10.	7	1	0	0.75
11.	8	0	0	1.00
12.	7	1	0	0.75

**Tablo 22.**

*Uzman görüşleri doğrultusunda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği KGO değerleri*

<b>Madde No.</b>	<b>Gerekli</b>	<b>Düzeltilmeli</b>	<b>Çıkarılmalı</b>	<b>KGO</b>
13.	6	1	1	0.50
14.	6	1	1	0.50
15.	6	1	1	0.50
16.	8	0	0	1.00
17.	7	0	1	0.75
18.	6	1	1	0.50
19.	7	1	0	0.75
20.	8	0	0	1.00
21.	6	1	1	0.50
22.	7	1	0	0.75
23.	8	0	0	1.00
24.	8	0	0	1.00
25.	8	0	0	1.00
26.	8	0	0	1.00
27.	8	0	0	1.00
28.	6	1	1	0.50
29.	7	1	0	0.75
30.	7	0	1	0.75
31.	7	0	1	0.75
32.	7	1	0	0.75
33.	8	0	0	1.00
34.	8	0	0	1.00
35.	8	0	0	1.00
36.	7	1	0	0.75
37.	7	0	1	0.75
38.	7	1	0	0.75
39.	7	1	0	0.75
40.	7	1	0	0.75
41.	7	0	1	0.75
42.	7	1	0	0.75
43.	8	0	0	1.00
<b>KGO</b>	<b>307</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>0.78</b>

Tabloya baktığımızda ölçek değerlendirme formunun 1.00 ile .50 arasında değerlendirildiği görülmektedir. Ölçeğin KGO değeri .78 olarak belirlenmiştir. Bu değer, istatistiksel anlamlılık düzeyini sağlamaktadır. Ölçek maddelerine “çıkarılmalı” diyen uzmanların çoğu belirttiği ek görüşlerde maddenin benzeri olduğu gerekçesiyle çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Gönderilen form ölçeğin ilk hâli olduğu için benzer maddelerin bulunması olağandır. Çünkü öğrencilerin gözünde hangi maddenin daha anlaşılır olacağı noktasında bir kesinlik yoktur. Bunun dışında maddelerde “düzeltmeli” seçeneğini seçen ve düzeltme noktasında öneride bulunan uzmanların görüşü dikkate alınmıştır ve ölçek buna göre şekillendirilmiştir.

Bunun ardından ölçeğin yapı geçerliliği için birtakım analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği, ölçme aracının gözlenen (somut) ve gözlenemeyen (soyut) değişkenleri ne derece doğru ölçebildiği ile ilgilidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 180). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan 43 maddelik araç, üç teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; diyalektik düşünme, analiz ve eğilimdir. SPSS programına aktarılan verilere yapı geçerliliğine dair kanıt elde etmek ve faktör yapısını doğrulamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018, s. 177). Bu doğrultuda ölçme aracının ilk pilot uygulaması 504 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Yapı geçerliliği için öncelikli olarak verilere faktör analizin yapıp yapılamayacağını belirlemek ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .94 olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü için ortaya konulan değer .90 üzerinde olduğu için “mükemmel” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jackson ve Holland, 2003’ten akt. Şencan, 2005, s. 384). Ardından Barlett Küresellik Testi sonuçlarında sig değerinin .000 olduğu ve bu sayede elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu ( $\chi^2_{(903)}= 6125.515$ ;  $p<.01$ ) görülmüştür.

**Tablo 23.**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.938
Barlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6125.515
	df	903
	sig	.000

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 43 madde arasındaki ilişkinin ( $r > 0.30$ ) olduğu ve matris determinant değerinin 0.0001'den büyük olduğu görülmüştür. Maddeler arası çoklu eşdoğrusallık ( $r > .80$ ) tespit edilmediğinden ölçekten madde çıkartılmamıştır. Anti-ımağ korelasyon matrisindeki maddelerin kesişim değeri .5'in üstünde olduğu için ölçekten madde çıkartılmamıştır. Ortaya çıkan bileşenler matrisine (component matrix) bakıldığında, ölçme aracındaki 43 maddenin birinci faktör yük değerinin .458 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 24.**

*Bileşenler Matrisi (Component Matrix)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>m.17</b>	.626								
<b>m.30</b>	.622								
<b>m.21</b>	.593								
<b>m.34</b>	.587								
<b>m.37</b>	.587								
<b>m.33</b>	.584								
<b>m.27</b>	.580								
<b>m.32</b>	.572								
<b>m.29</b>	.561								
<b>m.14</b>	.556								

**Tablo 24.***Bileşenler Matrisi (Component Matrix)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>m.13</b>	.555								
<b>m.36</b>	.546								
<b>m.22</b>	.541								
<b>m.16</b>	.536								
<b>m.10</b>	.532								
<b>m.8</b>	.526								
<b>m.26</b>	.524								
<b>m.7</b>	.520								
<b>m.18</b>	.518								
<b>m.35</b>	.514								
<b>m.43</b>	.513								
<b>m.9</b>	.507								
<b>m.19</b>	.504								
<b>m.11</b>	.502								
<b>m.4</b>	.501								
<b>m.23</b>	.500								
<b>m.6</b>	.496								
<b>m.20</b>	.489								
<b>m.3</b>	.487								
<b>m.28</b>	.480								
<b>m.15</b>	.460								
<b>m.25</b>	.460								
<b>m.5</b>									
<b>m.2</b>									
<b>m.39</b>		.661							
<b>m.40</b>		.654							
<b>m.41</b>		.634							
<b>m.38</b>	.458	.616							
<b>m.12</b>									
<b>m.42</b>									
<b>m.24</b>					.477				
<b>m.1</b>									
<b>m.31</b>									

Bileşenler matrisi incelendiğinde faktör yüklerinin ilk iki maddede yoğunlaştığı görülmektedir. Burada ölçeğin faktör yayılışının 2 olduğu ön görülebilir.

**Tablo 25.**

*Açıklanan toplam varyans tablosu*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.897	25.341	25.341	10.897	25.341	25.341	3.716	8.641	8.641
2	2.098	4.880	30.221	2.098	4.880	30.221	2.851	6.630	15.272
3	1.352	3.144	33.364	1.352	3.144	33.364	2.607	6.062	21.334
4	1.280	2.976	36.341	1.280	2.976	36.341	2.595	6.034	27.368
5	1.243	2.891	39.232	1.243	2.891	39.232	2.328	5.415	32.783
6	1.178	2.740	41.972	1.178	2.740	41.972	2.288	5.322	38.104
7	1.108	2.577	44.548	1.108	2.577	44.548	1.894	4.405	42.509
8	1.065	2.476	47.025	1.065	2.476	47.025	1.737	4.040	46.549
9	1.020	2.371	49.396	1.020	2.371	49.396	1.224	2.846	49.396
10	1.000	2.325	51.721						
11	.960	2.233	53.954						
12	.950	2.209	56.163						
13	.913	2.123	58.286						
14	.899	2.092	60.378						
15	.883	2.053	62.431						
16	.854	1.985	64.416						
17	.831	1.932	66.348						
18	.794	1.846	68.193						
19	.767	1.785	69.978						
20	.757	1.760	71.738						
21	.727	1.690	73.427						
22	.698	1.624	75.051						
23	.686	1.595	76.646						
24	.665	1.547	78.194						
25	.655	1.524	79.718						
26	.647	1.506	81.223						
27	.614	1.427	82.650						
28	.597	1.388	84.038						

**Tablo 25.***Açıklanan toplam varyans tablosu*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
29	.574	1.334	85.372						
30	.554	1.289	86.661						
31	.537	1.249	87.910						
32	.519	1.207	89.117						
33	.505	1.175	90.292						
34	.493	1.146	91.439						
35	.488	1.136	92.574						
36	.474	1.102	93.676						
37	.443	1.031	94.708						
38	.436	1.015	95.722						
39	.412	.959	96.681						
40	.390	.906	97.588						
41	.377	.876	98.464						
42	.350	.815	99.278						
43	.310	.722	100.00						

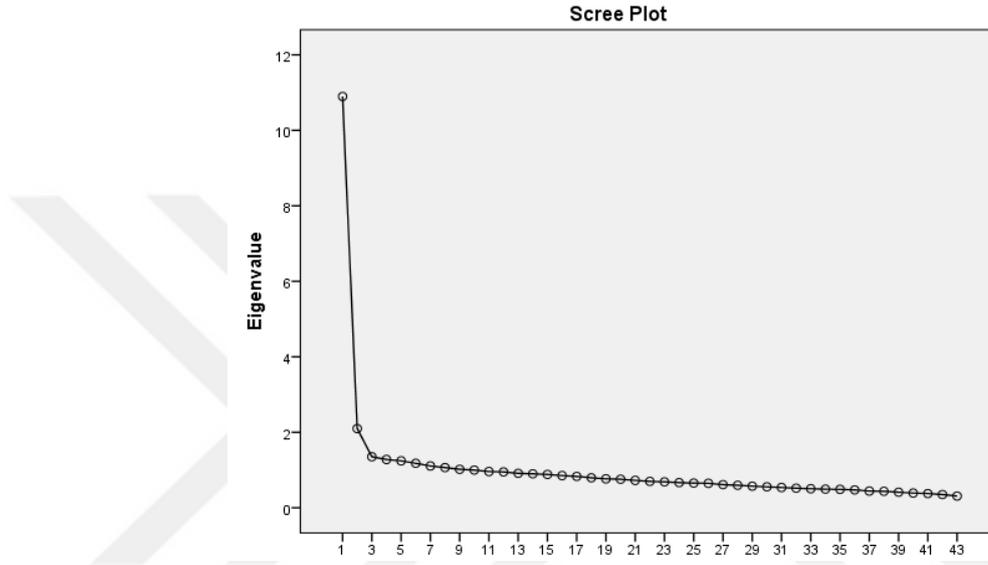
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablonun ilk sütununda madde sayısı kadar bileşen sayısı verilmiştir (43). Initial Eigenvalues (Başlangıç Öz Değerleri) adındaki grupta her faktörün toplam varyansa katkısı açısından toplam öz değer (total), varyansa ilişkin yüzdesi (% of variance) ve varyansa katkısı hakkında toplam birikim yüzdesi (cumulative %= verilmiştir. Açıklanan toplam varyans tablosunda faktör sayısı için öneri verdiğinden “extraction sums of squared” başlığı altındaki değerler incelenmiş, yapılacak olan açımlayıcı faktör analizi için total değerlere göre öz değerleri 1’in üzerinde olan 9 faktör tespit edilmiştir. Bu 9 faktörün varyansa yaptığı katkının %49.396 olduğu görülmektedir. Faktör sayısına karar vermeden önce değerlendirilmesi gereken Initial Eigenvalues grubundaki % of Variance değerleri incelenmiş ve ilk iki bileşenin varyansa katkı sağladığı, üçüncü bileşenden sonra katkının giderek azaldığı görülmüştür. Varyans değerlerine göre faktör sayısı için 2 veya 3 faktör belirlenebileceği görülmüşse de bu karardan önce Scree Plot (yamaç birikinti

grafığı) grafığınin incelenmesinde fayda görülmüştür. Scree Plot şeklinde elde edilen sonuç aşağıdaki gibidir:

### Şekil 23.

#### *Faktör sayısına ilişkin Yamaç-Birikinti Grafığı*



Şekilde bileşenlerin X eksenine doğru inişte olduğu görülmektedir. İki nokta arasındaki kırılmalar bir faktör anlamına gelmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi üçüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptığı katkı azalmıştır ve aynılaştırılmıştır. Bu nedenle faktör sayısının 3 olması araştırmacı ve danışman tarafından Scree Plot ile uygunluk gösterdiği için kararlaştırılmıştır. Bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. SPSS programında gerçekleşen analiz için her faktör altında en az %10'luk varyansı açıklayabilen maddeleri görebilmek için normal değer .33 olarak girilmiştir (Can, 2018, s. 324).

Faktör sayısına karar verildikten sonra döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan döndürülmüş bileşenler matrisinde .33'ün altında olan ilişki düzeyine sahip olan maddeler sırasıyla tek tek çıkarılmış ve her seferinde analiz tekrarlanmıştır. Bu süreçte m5, m6, m16, m23, m30, m34, m37, m42, m43 maddeleri yüksüz ( $r < .33$ ) olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Birden fazla faktörle ilişkisi olan madde ise görülmediğinden

hiçbir madde binişik madde olarak kabul edilmemiştir. Ardından ölçeğin faktör analizi, faktör yapılarını güçlendirmek amacıyla .45 değeri girilerek tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda .45 değeri altındaki ( $r < .45$ ) m1, m2, m8, m9, m10, m11, m14, m18, m19, m24, m31, m36 maddeleri de ölçekten çıkarılmıştır. 22. Madde Rotated Component Matrix'te .560 yük değerine sahip olmasına rağmen literatür kaynaklı kavramsal tutarlılığın sağlanabilmesi için ölçekten çıkarılmıştır.

**Tablo 26.**

*Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi*

	Bileşenler		
	1	2	3
15.Fikirlerimin arkasında durabilirim.	.628		
29.Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	.597		
17.Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	.585		
7.Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	.572		
21.Kendi düşüncelerimin farkındayım.	.565		
3. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	.549		
35.Olayların detaylarına odaklanabilirim.	.547		
27.Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	.530		
13.Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	.518		
33.Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	.508		
20.Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	.506		
4.İnsanların fikirlerini dayandırdıkları nedenleri önemserim.	.502		
40.Eleştirel düşünme benim için önemlidir.		.788	
41.Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığımı düşünüyorum.		.755	
38.Eleştirel düşünmeyi severim.		.755	
39.Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.		.753	
12.Karşı fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.			.687
32.Mantık hatalarını tanımlayabilirim.			.609
28.Çevremdeki insanların fikirlerini objektif bir şekilde dinlerim.			.569
26.Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.			.562
25.İnsanlarla herhangi bir konuda tartışmalarda bulunmayı severim.			.458
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 4 iterations.			

Tabloda da görüldüğü gibi ölçeğe ait tüm maddeler değerlerin kabul düzeyini (.45) karşılamıştır. Bu durumda Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde 21 madde kalmıştır. Bunun ardından 21 maddenin dağıldığı 3 faktör yapısı literatüre uygun olarak adlandırılmıştır. 1. faktör yapısının adı diyalektik düşünme, 2. faktör yapısının eğilim, 3. faktör yapısının analiz olmuştur. Maddelerin atılımı sonrasında gerçekleştirilen bu analizle Communalities (Ortak Varyans) tablosuna bakılarak her maddenin ortak bir faktördeki varyansı açıklama oranları incelenmiştir. Tabloda ortak faktör varyanslarının hiçbirinin .2 altında olmadığı görüldüğünden ölçekten madde çıkarımı yapılmamıştır.

**Tablo 27.**

*Ortak Varyans*

	<b>Initial</b>	<b>Exraction</b>
3. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	1.000	.361
4.İnsanların fikirlerini dayandırdıkları nedenleri önemserim.	1.000	.325
7.Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	1.000	.353
12.Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	1.000	.473
13.Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	1.000	.322
15.Fikirlerimin arkasında durabilirim.	1.000	.423
17.Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	1.000	.427
20.Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	1.000	.310
21.Kendi düşüncelerimin farkındayım.	1.000	.416
25.İnsanlarla herhangi bir konuda tartışmalarda bulunmayı severim.	1.000	.284
26.Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	1.000	.410
27.Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	1.000	.382
28.Çevremdeki insanların fikirlerini objektif bir şekilde dinlerim.	1.000	.382
29.Problem çözüme konusunda kendime güvenirim.	1.000	.411
32.Mantık hatalarını tanımlayabilirim.	1.000	.466
33.Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	1.000	.421
35.Olayların detaylarına odaklanabilirim.	1.000	.330
38.Eleştirel düşünmeyi severim.	1.000	.619
39.Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	1.000	.627
40.Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	1.000	.673
41.Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	1.000	.603

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ardından incelenen Total Variance Explained (Açıklanan Toplam Varyans) tablosu incelendiğinde 1. faktör için toplam varyans %18.9, 2. faktör için toplam varyans, %12.4, 3. faktör için toplam varyans %11.60 olarak belirlenmiştir. Toplamda üç faktörün varyansı açıklama oranının %42.94 olduğu tespit edilmiştir. Çok boyutlu ölçeklerde cumulative değerinin en az %40 olması gerektiği ilkesinden hareketle gerçekleştirilen faktör analizinin kabul edilebilir olduğu görülmüş ve kabulüne karar verilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen açıklanmış toplam varyans tablosu aşağıdaki gibidir:

**Tablo 28.**

*Açıklanan toplam varyans tablosu*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.847	27.841	27.841	5.847	27.841	27.841	3.974	18.922	18.922
2	1.932	9.200	37.041	1.932	9.200	37.041	2.608	12.421	31.343
3	1.238	5.897	42.938	1.238	5.897	42.938	2.435	11.595	42.938
4	.974	4.639	47.577						
5	.949	4.520	52.097						
6	.912	4.344	56.441						
7	.820	3.906	60.348						
8	.801	3.814	64.162						
9	.750	3.572	67.733						
10	.725	3.453	71.186						
11	.716	3.412	74.598						
12	.664	3.160	77.758						
13	.635	3.022	80.780						
14	.599	2.854	83.634						
15	.574	2.732	86.366						
16	.532	2.531	88.898						
17	.518	2.467	91.365						
18	.500	2.379	93.744						
19	.471	2.241	95.985						
20	.455	2.167	98.152						

**Tablo 28.***Açıklanan toplam varyans tablosu*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
21	.388	1.848	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Gerçekleştirilen faktör analizinde faktör yük değerleri için kabul düzeyi .45 olarak belirlenerek 3 faktörlü ve 21 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü olan diyalektik düşünme toplam varyansın %18.9'unu, ölçeğin ikinci faktörü olan eğilim toplam varyansın %12.4'ünü, üçüncü faktör olan analiz toplam varyansın %11.60'ını açıklamaktadır. Her üç faktörün toplamda varyansın %42.94'ünü açıkladığı görülmektedir.

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha işlemi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik katsayısı -1 ile +1 arasında değer alan ve +1'e ne kadar yaklaşırsa o kadar güvenilirlik değeri veren bir sayıdır (Can, 2018, s. 288).

**Tablo 29.***Ölçek maddelerine ilişkin güvenilirlik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	77.1885	144.809	.455	.293	.859
4.İnsanların fikirlerini dayandırdıkları nedenleri önemserim.	77.5079	143.749	.435	.272	.860
7.Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	77.2679	144.964	.452	.265	.859
12.Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	77.7937	145.607	.315	.189	.865

**Tablo 29.***Ölçek maddelerine ilişkin güvenirlilik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
13.Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	77.8016	144.291	.462	.273	.859
15.Fikirlerimin arkasında durabilirim.	77.0456	147.185	.399	.234	.861
17.Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	77.4008	141.843	.549	.347	.856
20.Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	77.1687	145.361	.440	.241	.860
21.Kendi düşüncelerimin farkındayım.	77.0853	144.599	.516	.333	.858
25.İnsanlarla herhangi bir konuda tartışmalarda bulunmayı severim.	77.7540	143.426	.398	.198	.862
26.Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	77.6151	142.734	.479	.272	.858
27.Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	77.5536	142.474	.510	.348	.857
28.Çevremdeki insanların fikirlerini objektif bir şekilde dinlerim.	77.4306	144.926	.414	.218	.861
29.Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	77.3214	143.873	.485	.309	.858
32.Mantık hatalarını tanımlayabilirim.	77.7202	142.242	.500	.309	.858
33.Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	77.3671	142.467	.521	.371	.857
35.Olayların detaylarına odaklanabilirim.	77.3909	145.734	.436	.239	.860
38.Eleştirel düşünmeyi severim.	77.7560	141.056	.470	.409	.859
39.Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	78.0000	143.487	.395	.373	.862
40.Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	77.8849	141.796	.453	.465	.859
41.Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	77.8036	142.353	.435	.395	.860

Gerçekleştirilen Cronbach's Alpha testi sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısına (corrected item-total correlation) bakıldığında hiçbir maddenin .20'nin altında olmadığı görülmektedir ve bu sebeple hiçbir madde ölçme aracından çıkarılmamıştır. Ölçeğin tamamında düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olduğu ve bu nedenle maddelerin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı için .30 ve üzeri iyi maddeler, .20 ve .30

arasındaki zorunlu ise ölçme aracına alınabilecek maddeler, .20 altındakiler ölçekten çıkarılması gereken maddeler olarak belirlenmiştir (Can, 2018, s. 392).

**Tablo 30.**

*Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi*

Cronbach's Alpha	Cronbach Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.865	.868	21

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne uygulanan güvenilirlik testi sonucunda Cronbach's Alpha değeri .87 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri kategorilerinde "oldukça güvenilir" olarak belirlenmiştir ( $.00 \leq \alpha < .40$  = güvenilir değil,  $.40 \leq \alpha < .60$  = düşük derecede güvenilir,  $.60 \leq \alpha < .90$  = oldukça güvenilir,  $.90 \leq \alpha < 1.00$  = yüksek derece güvenilir). Bunun ardından ölçeğin her alt boyutu için tek tek Cronbach's Alpha testi yapılmış ve her faktörün kendi maddeleri içindeki ilişki düzeyi kontrol edilmiştir:

**Tablo 31.**

*Birinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	44.4107	48.795	.493	.279	.820
4.İnsanların fikirlerini dayandırdıkları nedenleri önemserim.	44.7302	48.213	.461	.262	.823
7.Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	44.4901	49.193	.468	.239	.822
13.Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	45.0238	48.930	.467	.246	.822
15.Fikirlerimin arkasında durabilirim.	44.2679	50.232	.439	.216	.824
17.Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	44.6230	47.619	.548	.323	.815

**Tablo 31.**

*Birinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
20.Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	44.3909	49.392	.459	.233	.822
21.Kendi düşüncelerimin farkındayım.	44.3075	48.981	.539	.310	.817
27.Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	44.7758	47.741	.524	.334	.817
29.Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	44.5437	48.662	.493	.287	.820
33.Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	44.5893	47.765	.534	.342	.816
35.Olayların detaylarına odaklanabilirim.	44.6131	49.490	.465	.226	.822

Ölçeğin birinci faktörüne uygulanan güvenilirlik testi sonucunda Cronbach's Alpha değeri .83 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri kategorilerinde "oldukça güvenilir" olarak belirlenmiştir. Faktör maddelerinin katsayılarının tamamının .30'un üzerinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 32.**

*Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.833	.833	12

Bunun ardından ölçeğin ikinci boyutu için Cronbach's Alpha testi yapılmış ve her faktörün kendi maddeleri içindeki ilişki düzeyi kontrol edilmiştir:

**Tablo 33.**

*İkinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
38.Eleştirel düşünmeyi severim.	10.4901	10.040	.614	.378	.748
39.Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	10.7341	10.331	.582	.340	.764
40.Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	10.6190	9.886	.651	.425	.730
41.Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığımı düşünüyorum.	10.5377	10.229	.601	.367	.755

İkinci faktöre uygulanan Cronbach's Alpha testi sonucunda faktördeki maddelerin .58 ile .65 arasında ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Faktör maddelerinin iyi maddeler düzeyinde olması gerekçesiyle madde çıkarılmamıştır.

**Tablo 34.**

*Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.800	.800	4

Ölçeğin ikinci faktörüne uygulanan güvenilirlik testi sonucunda Cronbach's Alpha değeri .80 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri kategorilerinde “oldukça güvenilir” olarak belirlenmiştir.

**Tablo 35.**

*Üçüncü faktöre ilişkin güvenirlik katsayıları*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
12.Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	15.0516	10.490	.348	.132	.615
25.İnsanlarla herhangi bir konuda tartışmalarda bulunmayı severim.	15.0119	10.620	.348	.138	.614
26.Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	14.8730	10.525	.443	.208	.567
28.Çevremdeki insanların fikirlerini objektif bir şekilde dinlerim.	14.6885	11.074	.386	.155	.594
32.Mantık hatalarımı tanımlayabilirim.	14.9782	10.399	.465	.222	.557

İkinci faktöre uygulanan Cronbach's Alpha testi sonucunda faktördeki maddelerin .30 üzerinde ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Faktör maddelerinin iyi maddeler düzeyinde olması gerekçesiyle madde çıkarılmamıştır.

**Tablo 36.**

*Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.642	.647	5

Ölçeğin ikinci faktörüne uygulanan güvenirlik testi sonucunda Cronbach's Alpha değeri .64 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı değerleri kategorilerinde "oldukça güvenilir" olarak belirlenmiştir.

**Tablo 37.**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half testleri*

	<b>Spearman-Brown Katsayısı</b>	<b>Guttman Split-Half Katsayısı</b>
Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	.805	.805

Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin geneline Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenirlik testleri uygulanmıştır. Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenirlik katsayıları “.80” olarak hesaplanmış ve bu değer oldukça güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri sonucu oluşturulan 3 boyutlu 21 maddelik Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin analiz sonuçları şu şekildedir;

**Tablo 38.**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği faktör analizi sonuçları*

<b>Maddeler</b>	<b>Ortak Varyans</b>	<b>Döndürme Sonrası</b>		
		<b>1. Faktör Yüğü</b>	<b>2. Faktör Yüğü</b>	<b>3. Faktör Yüğü</b>
15.Fikirlerimin arkasında durabilirim.	.423	.628		
29.Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	.411	.597		
17.Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	.427	.585		
7.Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	.353	.572		
21.Kendi düşüncelerimin farkındayım.	.416	.565		
3. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	.361	.549		
35.Olayların detaylarına odaklanabilirim.	.330	.547		
27.Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	.382	.530		
13.Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	.322	.518		

**Tablo 38.**

*Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği faktör analizi sonuçları*

Maddeler	Ortak Varyans	Döndürme Sonrası		
		1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü
33.Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	.421	.508		
20.Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	.310	.506		
4.İnsanların fikirlerini dayandırdıkları nedenleri önemserim.	.325	.502		
40.Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	.673		.788	
41.Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	.603		.755	
38.Eleştirel düşünmeyi severim.	.619		.755	
39.Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	.627		.753	
12.Karşit fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	.473			.687
32.Mantık hatalarını tanımlayabilirim.	.466			.609
28.Çevremdeki insanların fikirlerini objektif bir şekilde dinlerim.	.382			.569
26.Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	.410			.562
25.İnsanlarla herhangi bir konuda tartışmalarda bulunmayı severim.	.284			.458

1. faktör altında 12 madde (Diyalektik Düşünme): m15, m29, m17, m7, m21, m3, m35, m27, m13, m33, m20, m4

2. faktör altında 4 madde (Eğilim): m40, m41, m38, m39

3. faktör altında 5 madde (Analiz): m12, m22, m38, m26, m25 kalmıştır.

Ortaya çıkan ölçek üç faktörlüdür. 1. faktör için toplam varyans %18.9, 2. faktör için toplam varyans, %12.4, 3. faktör için toplam varyans %11.60 olarak belirlenmiştir. Toplamda üç faktörün varyansı açıklama oranının %42.94 olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne açılımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını ve faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2018, s. 275). Bu doğrultuda Tokat il merkezinde rastgele

örnekleme yöntemi ile seçilen bir ortaokulda öğrenim gören 506 öğrenci üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi örneklemini oluşturan öğrencilerden farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi için örneklem belirlenmiştir. Üç faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ile elde kalan 21 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin model uyumunu sınamak amacıyla LISREL 8.80 programı kullanılarak 21 madde üzerinden 3 faktörlü şekilde gerçekleştirilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA sırasında ağırlıklandırılmış “en düşük kareler kestirim metodu” kullanılmıştır. Analiz sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 39.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçüm modeli*

Faktör	Maddeler	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri <sup>1</sup>	R <sup>2</sup>
Diyalektik Düşünme	M6	.60	.63		.40
	M1	.69	.55	10.63	.31
	M2	.67	.57	10.29	.33
	M3	.64	.60	9.97	.36
	M5	.69	.56	10.97	.31
	M7	.47	.72	7.51	.53
	M8	.69	.56	10.49	.31
	M9	.67	.57	10.24	.33
	M12	.64	.60	10.06	.36
	M14	.53	.69	8.01	.47
	M16	.65	.69	9.63	.35
Eğilim	M17	.54	.60	8.43	.46
	M20	.26	.86		.74
	M18	.47	.73	7.22	.53
	M19	.33	.82	5.49	.67
	M21	.38	.79	6.05	.62

<sup>1</sup>Çok boyutlu bir ölçek için tercih edilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sırasında referans değişkenleri olarak belirlenen m6, m20 ve m4 maddelerinin t değerleri paylaşılmamıştır. Referans değişkenleri olarak belirlenen M6, M20 ve M4 ölçek ve ölçeğin alt boyutları için teori ve kuram temelli önemli maddeler olmaları nedeniyle tercih edilmiştir.

**Tablo 39.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçüm modeli*

Faktör	Maddeler	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri <sup>1</sup>	R <sup>2</sup>
Analiz	M4	.86	.38		.14
	M10	.89	.68	16.19	.11
	M11	.78	.47	12.48	.22
	M13	.82	.43	13.29	.18
	M15	.59	.82	8.48	.41

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modelinde öncelikle t değerleri kontrol edilmiş ve 2.56 sınırını aştığı için ölçeğin bütün maddelerinin t değerleri .01 düzeyinde anlamlı olarak görülmüştür. Bu nedenle ölçekten madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin standartlaştırılmış yükleri değerlendirildiğinde .90 ile .34 arasında olduğu ve tüm standartlaştırılmış hata yüklerinin .30'dan büyük .90'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı hata yüklerinin .5 düzeyinde anlamlı olduğu görülerek hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Diyalektik düşünme faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M7 gözlenen değişkeni, en az M1 gözlenen değişkeni; eğilim faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M20 gözlenen değişkeni, en az M18 gözlenen değişkeni; analiz faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M15 gözlenen değişkeni, en az ise M3 gözlenen değişkeni tarafından açıkladığı görülmektedir. LISREL 8.80 programı aracılığıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda düzeltme indeksleri aşağıda verilen şekildedir:

**Tablo 40.**

*İkinci düzey DFA sonucu ölçeğe yönelik düzeltme indeksleri*

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
Birinci Kısım Düzeltme İndeksleri	M6	Eğilim	8.6	-.15
	M10	Eğilim	13.0	.28
	M12	Eğilim	12.7	.19

**Tablo 40.***İkinci düzey DFA sonucu ölççeğe yönelik düzeltme indeksleri*

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
	M15	Eğilim	14.9	-.30
	M16	Eğilim	8.5	.16
	M2	M1	21.7	.15
	M4	M1	18.4	.13
	M6	M3	19.5	.14
	M6	M5	11.7	-.11
	M9	M2	11.8	-.11
	M10	M4	8.8	.10
	M11	M6	26.0	.17
	M11	M10	15.0	.15
	M12	M3	13.3	-.11
	M12	M4	15.2	.11
	M13	M5	11.2	-.10
	M13	M6	11.2	.09
	M13	M11	12.3	-.11
İkinci Kısım Düzeltme İndeksleri	M14	M3	20.5	.14
	M14	M4	9.7	-.08
	M14	M10	12.8	-.12
	M14	M11	8.4	-.09
	M15	M5	8.4	.09
	M15	M11	8.2	.13
	M15	M14	9.0	.09
	M17	M14	15.2	.11
	M17	M16	13.4	-.11
	M18	M7	10.4	.08
	M18	M10	16.7	.13
	M18	M13	9.4	-.08
	M19	M7	13.2	.08
	M19	M17	14.7	.09
	M20	M7	10.2	-.06
	M20	M12	16.0	.09

**Tablo 40.***İkinci düzey DFA sonucu ölçeğe yönelik düzeltme indeksleri*

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
M20	M17	8.7	-.06
M21	M4	9.8	-.08
M21	M6	11.1	-.08
M21	M7	17.3	-.09
M21	M10	10.4	-.09
M21	M13	14.3	.09
M21	M14	13.8	.09
M21	M18	27.8	-.30

Tabloya bakıldığında birinci kısım düzeltme indeksleri geliştirilen ölçeğin yapısına uygun bulunmadığından gerçekleştirilmemiştir. İkinci kısım düzeltme indekslerinden de farklı faktörler arasında uygulanması istenilenler yine ölçeğin yapısını bozacağı endişesiyle araştırmacı ve danışman tarafından gerçekleştirilmemiştir. Bunların haricinde ikinci kısım düzeltme indeksleri kısmında yer alan ve  $X^2$ 'ye katkı sağlayan M4 ile M13 ( $X^2$ 'ye 146.4'lük katkısıyla), M2 ile M3 ( $X^2$ 'ye 39.8'lik katkısıyla) hata varyansları arasındaki düzeltme önerisine yönelik kovaryans ataması gerçekleştirilmiştir. Gerekli modifikasyon gerçekleştirildikten sonra  $X^2/sd$  değerinin 1.875 ile 0 ve 2 arasında; RMSEA değerinin de .042 ile .00 ve .05 arasında; AGFI değerinin ise .85 ile .85 ve .90 arasında olması nedeniyle diğer modifikasyon önerilerine yönelik kovaryans ataması gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte p değerinin .00000 ile .01 düzeyinde anlamlılığını sürdürdüğü görülmüştür. Oysaki DFA'da düzeltme işlemlerinden sonra beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın yani  $X^2$  değerinin anlamlılığını gösteren p değerinin (.00000) .01 düzeyinde anlamlı olmaması gerekmektedir. Ancak örneklemin büyüklüğü ( $n=506$ ) ile açıklanabilecek bu durum, gerek diğer uyum indekslerinin son derece iyi olması ve örneklem küçültmenin veri manipülasyonuna gireceği sebebi ile örneklem küçültme işlemine gidilmemiş, diğer uyum indeksleri de dikkate alınmıştır.

**Tablo 41.***Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği model uyum ölçüleri*

Uyum Ölçüleri	Değer	Uyum
$X^2$	345.18	$p>.05$
$X^2/sd$	1.875	Mükemmel uyum
AGFI	.85	İyi uyum
GFI	.88	İyi uyum
CFI	.99	Mükemmel uyum
NFI	.97	Mükemmel uyum
NNFI (TLI)	.98	Mükemmel uyum
RFI	.96	Mükemmel uyum
IFI	.99	Mükemmel uyum
RMSEA	.042	Mükemmel uyum
SRMR	.059	İyi uyum
PNFI	.85	İyi uyum
PGFI	.70	İyi uyum

DFA sonucunda modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerinin 345.18 ile .05'ten büyük olduğu ve bu yönüyle anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu açıdan modelin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Örneklem büyüklüğünün önemli olduğu doğrulayıcı faktör analizlerinde model uyumunun kontrol edilmesi için serbestlik derecesi (sd) ve ki-kare  $X^2$  değerlerinin dikkate alınması gerekir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 267-268). Bu durumda ki-kare değerinin ( $X^2$ ) serbestlik derecesine bölünmesiyle ( $X^2/sd=1.875$ ) elde edilen değer 0 ile 2 arasında olması model açısından mükemmel uyumu göstermektedir (Hoe, 2008; Şimşek, 2007'den akt. İlhan ve Çetin, 2014). Ayrıca modelin CFI, NFI, NNFI (TLI), RFI, IFI, RMSEA değerleri model açısından mükemmel uyumu; AGFI, GFI, SRMR, PNFI ve PGFI değerleri ise kabul edilebilir/iyi uyumu işaret ettiği söylenebilir (Sümer, 2000, s. 68; Brown 2016'dan akt. Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 272). DFA analizi kapsamında gerçekleştirilen düzeltme işlemleri sonucunda 21 maddelik 3 faktörlü ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyindeki öğrencilere yönelik Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin model uyumunun kabul edilebilir olduğu, ölçek yapısının ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi açısından doğrulandığı ifade edilebilir.

**Tablo 42.**

*Ölçeğin dışsal gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri.*

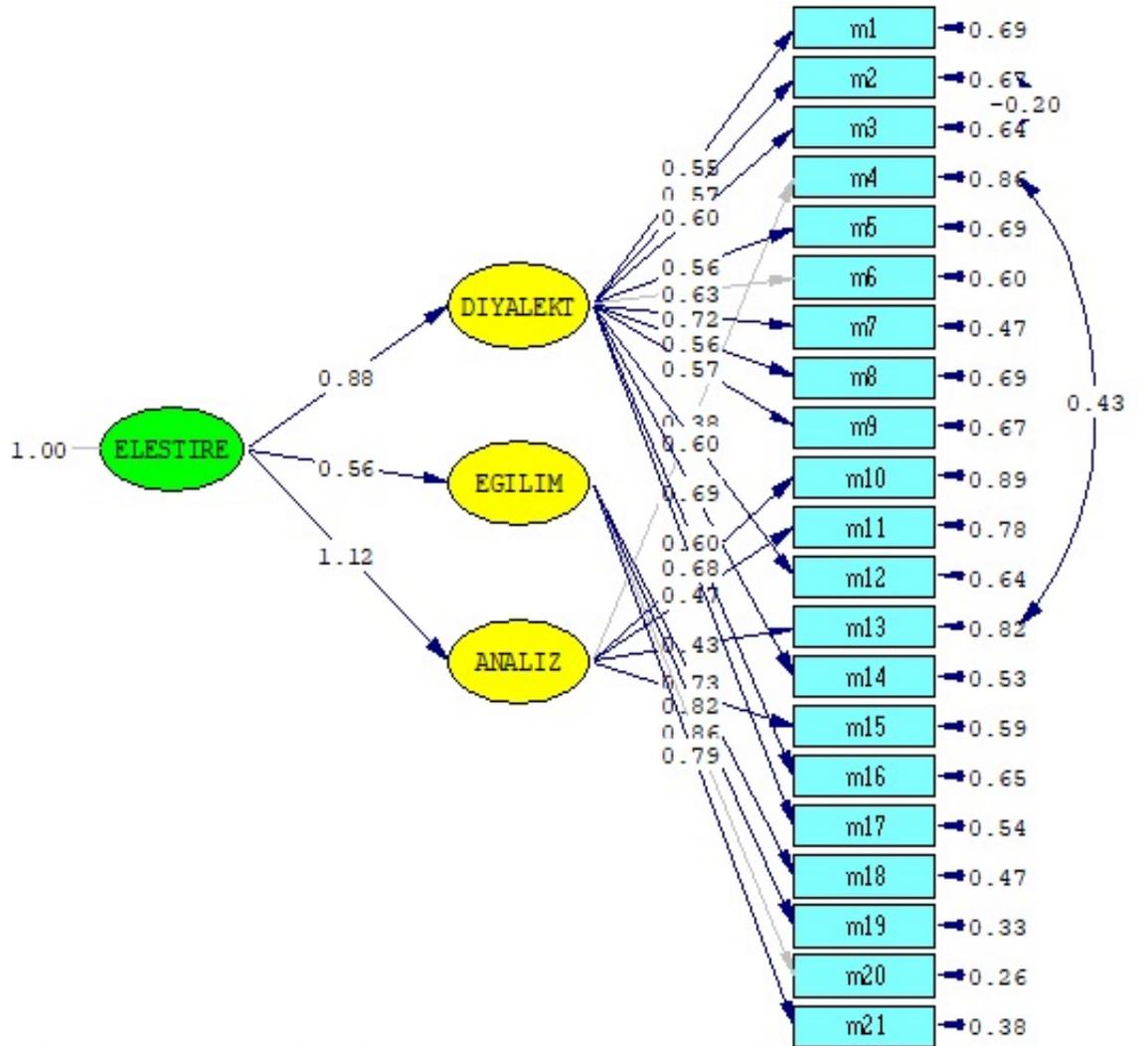
	<b>Diyalektik Düşünme</b>	<b>Eğilim</b>	<b>Analiz</b>	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi</b>
<b>Diyalektik Düşünme</b>	1.00			
<b>Eğilim</b>	.40	1.00		
<b>Analiz</b>	.59	.40	1.00	
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi</b>	.75	.84	.78	1.00

İkinci düzey DFA analizi sonucunda ölçeğin içsel örtük/gizil değişkenleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r > .30$ ). Aynı zamanda DFA analizi sonucunda dışsal gizil değişken ile içsel gizil değişkenler arasında çok güçlü düzeyde ( $r > .70$ ) olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin yapı güvenilirliğinin sınanabilmesi adına her bir örtük/gizil değişken bir ölçme modeli olarak düşünölmüş ve "yapı güvenilirliği=(standartlaştırılmış yükler toplamı)<sup>2</sup>/(standartlaştırılmış yükler toplamı)<sup>2</sup>+(gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)" formülü ile bu değişkenlerin yapı güvenilirliği hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). İlgili formül kullanılarak gerçekteşirilen hesaplamalar sonucunda diyalektik düşünme alt boyutunun yapı güvenilirliği .88, eğilim alt boyutunun .88, analiz alt boyutunun .66; ölçeğin geneli için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ilk iki alt boyutun ve ölçeğin genelinin yapı güvenilirlik değerlerinin .70'ten büyük olması, ölçek için analiz alt boyutu dışında yapı güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilebilir. DFA sürecinde bakılması gereken bir diğer değer ise "açıklanan varyans= (standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı) / (standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı) + (gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)" formülü ile hesaplanacak olan açıklanan varyanstır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin her bir örtük/gizil değişkenin açıklanan varyans ölçüm değerlerine yönelik ilgili formül kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda diyalektik düşünme içsel gizil değişkeni .38, eğilim gizil değişkeni .64 ve analiz gizil değişkeni .30; ölçeğin geneli için ise .41 değerlerine ulaşılmıştır. Açıklanan varyans değerlerinin .50'den büyük olması beklenirken ölçeğin eğilim alt boyutu dışında diğer iki alt boyutun ve ölçek genelinin bu kritik değerin altında kaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte gerek ölçeğin yapısal güvenilirlik iyi olması ve özellikle de uyum

indeksleri ve diğer parametrelerin oldukça iyi olması nedeniyle ölçeğin model uyumunun doğrulandığı söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik olarak gerçekleştirilen modifikasyon işlemleri sonucunda elde edilen yol şeması aşağıdaki şekildedir:

**Şekil 24.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne yönelik modifikasyon işlemlerinden sonra elde edilen yol şeması.*



Chi-Square=345.18, df=184, P-value=0.00000, RMSEA=0.042

LISREL programı kullanılarak gerçekleştirilen ikinci düzey DFA kapsamında öneriler doğrultusunda gerekli modifikasyon işlemleri yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin diyalektik alt boyutunda m1, m2, m3, m5, m6, m7, m8, m9, m12, m14, m16, m17 olmak üzere 12; eğilim alt boyutunda m18, m19, m20, m21 olmak üzere 4 ve analiz alt boyutunda m4, m10, m11, m13, m15 olmak üzere 5 ve toplamda 21 maddelik 3 boyutlu model uyumu sağlanmış bir ölçek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ikinci düzey DFA yapıldığından dolayı ölçeğin genel puanı üzerinden de analizlerde kullanılabileceği söylenebilir.

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin daha güvenilir olması ve hesaplanan güvenilirliklerin sağlanmasının yapılması amacıyla Tokat il merkezinde rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen bir okulda 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerinde birer şubeye test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. İlk test uygulamasında katılımcılardan ad ve soyadları, sınıfları ve okul numaralarının bilgisi alınmıştır. Bunun sebebi tekrar test gerçekleştirildiğinde yapılan ilk testle eşleştirilme yapılabilmesidir. 15 gün sonra aynı sınıflara tekrar test uygulaması yapılmış ve katılımcı bilgileri tekrar alınmıştır. Sonrasında alınan katılımcı bilgileri sayesinde ilk test ve tekrar testler eşleştirilmiş, her katılımcının ilk teste ve tekrar teste verdikleri cevapların ortalaması alınmış ve böylece korelasyon analizi yapılmıştır. İlk uygulamada 122 kişiye, ikinci uygulamada 112 kişiye ulaşılmıştır. Test-tekrar test uygulaması için belirlenen örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulamalarındaki öğrencilerden ayrı öğrencilerden oluşmaktadır. Daha sonra sadece ilk veya ikinci uygulamaya katılanlar ile ciddi doldurulmayan formların analiz kapsamına alınmamasıyla analiz, 90 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 43.**

*Test-Tekrar Test korelasyon analizi*

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
	Pearson correlation	1.000	.748**		
<b>Test</b>	Sig (2-tailed)		.000	3.86	.55
	N	90	90		

**Tablo 43.**

*Test-Tekrar Test korelasyon analizi*

	Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
	Pearson correlation	.748**	1.000	
<b>Tekrar Test</b>	Sig (2-tailed)	.000	4.02	.56
	N	90	90	

Yapılan test-tekrar test uygulamasının analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı iyi düzeyde güvenilir kapsamında .75 olarak tespit edilmiştir ve bu değer .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğuna karar verilmiştir.

### 3.3.1.2.PISA Okuma Becerileri Başarı Testi

Öğrencilerin okuma beceri düzeylerini belirleme amacıyla İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen PISA (2015) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın evreni 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir ve test bu öğrencilere 3 yılda bir uygulanır. PISA'nın altıncı döngüsü olan PISA 2015 uygulaması, Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir (MEB, 2016). PISA araştırmasında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 uygulaması için ilk aşamada İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, eğitim türü, okul türü, okulların buldukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir, ikinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir (MEB, 2016). PISA 2015 uygulamasına Türkiye'de İBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilde 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır (MEB, 2016). PISA tarafından açıklanmış olan 40 soruluk bu testte çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi farklı soru tiplerine yer verilmiştir. PISA araştırmasından elde edilen veriler SPSS ve SAS programları ile analize tabi tutularak ulusal bir rapor hâline getirilmiştir. PISA 2015

uygulamasının sonuçları, OECD sekreterliği tarafından Aralık 2016’te açıklanmıştır. Testin Türkiye ortalaması 428’dir. Katılan diğer OECD ülkelerinin ortalaması ise 493, tüm ülkeler ortalaması 460’tır. Türkiye bu testte 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır.

### 3.3.2. Nitel boyut için veri toplama araçları

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma becerileri ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisi konusunda öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için araştırmada yarı yapılandırılmış 11 soruluk bir görüşme kılavuzu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalar katılımcıların düşünce ve davranışlarının nedenlerinin en iyi şekilde analizinin yapılması için gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Öncelikle geniş çaplı bir literatür taraması yapılmış, bunun ardından kavramların farklı boyutlarını yansıtan ve ilişkilerini ölçen 11 yarı yapılandırılmış madde oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken Sharan Merriam’ın (2018, s. 96) meslekî eğitim programı vaka çalışmasında sorulan soru tipleri baz alınarak belirlenmiştir. Bu soru tipleri aşağıdaki tablo ile açıklanmıştır:

**Tablo 44.**

*Meslekî Eğitim Programı Vaka Çalışmasında Sorulan Soru Tipleri (Merriam, 2018, s. 96)*

Soru Tipleri	Örnek
1.Hipotetik Sorular: Katılımcının ne yapacağını veya özel bir durumun neye benzediğini soran sorulardır. Genellikle cümle “farz edelim, eğer, varsayalım” cümlecikleriyle başlar.	Farz edelim ki bu eğitim programında ilk günün. Bugün neye benzeyecektir?
2.Şeytanın Avukatı Soruları: Katılımcının farklı bakış açısı, muhalif bir şekilde bakmasını istediğimiz zaman kullandığımız soru şeklidir.	Bazı kişiler, eğer birisi işten atılırsa “Kovulmayı gerektirecek bir şey yapmıştır.” diye düşünür. Sizin bu konudaki fikriniz nedir?
3.İdeal Konum Soruları: Katılımcının ideal durumu açıklamasını istediğimiz zaman sorduğumuz sorudur.	İdeal bir eğitim programı size göre nasıl olmalıdır?
4.Yorumsamacı Sorular: Araştırmacı, katılımcının belli belirsiz söylediği ifadeler hakkında daha fazla şeyler söylemesini ve açıklama getirmesini sağlamak için sorduğu sorulardır.	Bir yetişkin öğrenci olarak, okula dönmeyi umduğun gibi ilginç buluyor musun?

Merriam'ın (2018, s. 96) ifadesine göre nitel görüşme formlarındaki iyi sorular açık uçlu, betimleyici ve olgu hakkında olan sorulardır. Bu doğrultuda hazırlanan taslak ölçek kapsam geçerliliği için Fırat, Kilis 7 Aralık ve Uludağ üniversitelerinde Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında görev yapan 5 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş ve alınan görüş ve değerlendirmeler üzerinden kılavuza son şekli verilmiştir. Yapılan düzenlemelerle kılavuzdan soru çıkarılmamış, sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla görüşme kılavuzu 11 soru olarak şekillenmiştir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiş görüşmeler, belirlenen okulun müsaitlik durumuna göre kütüphane ve memur odasında gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma, gönüllülük esaslı gerçekleştirilmiş ve sorulara ek ve sonda sorular sorularak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede katılımcıların görüşlerini derinlemesine ortaya çıkartılması hedeflenmiştir.

Nitel boyutun diğer veri toplama aracı, metafor sorularını içeren formdur. Bu formda iki adet soruya ve her bir soruda farklı bir kavrama yer verilmiştir. Sorular; “Eleştiri ..... gibidir. Çünkü .....”, “Okuma ..... gibidir. Çünkü .....” şeklindedir. Bu sayede öğrencilerden yalnızca metaforlara ilişkin değil, söz konusu kavramları neden o metaforlarla ilişkilendirdiklerine yönelik bilgi edinilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu başlıkta araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanma süreci ve analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

#### ***3.4.1. Nicel verilerin toplanması ve analizi***

Uygulama nicel veri toplama araçlarıyla, amaçsal tabakalı örnekleme yöntemi esas alınarak seçilen örneklem grubunun gönüllülüğüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Yapılan uygulama sonucunda veriler toplanarak bir set halinde bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS ve LISREL programları ile analize tabi tutulmuştur. Araştırmada Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme ve sıklık düzeyini belirlemek amacıyla 5'li Likert tipi "her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiç (1)" dereceleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda dereceler; 1.00-1.80 = Hiç, 1.81-2.60 = Nadiren, 2.61-3.40 = Bazen, 3.41-4.20 = Sık sık, 3.21-5.00 = Her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. SPSS programıyla tüm değişkenlere normallik testi uygulanmıştır. Değişken verilerinin normallik dağılımlarına göre karşılaştırma testlerinden t Testi, Anova, Mann-Whitney, Kruskal Wallis testlerinden uygun olanı seçilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Yapılan Anova analizinde gruplar arası farkları tespit edebilmek için Tukey, Scheffe, LCD testleri kullanılmıştır. İki ölçeğin birbiriyle olan ilişki düzeyini analiz etmek için korelasyon testi ile basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

#### ***3.4.2. Nitel verilerin toplanması ve analizi***

Nitel amaca yönelik bilgilendirilmiş gönüllü olur formlarının alındığı ve bu doğrultuda gönüllülük esasıyla ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler, belirlenen okulun ders saatleri içerisinde ve okul binasının içerisinde (müsait olma durumuna göre kütüphane veya memur odası) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve elde edilen veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılarak içerik ve betimsel analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen verilerin doğrudan alıntılarla ve görüşmenin yanı sıra gözlem ve dokümanlarla desteklenmesi söz konusudur. İçerik analizi ise, alan yazın doğrultusunda veriler üzerinden kodlamalar oluşturma ve bu kodları kapsayacak daha tematik kodlar oluşturmayı içerir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Oluşturulan kategorilerde katılımcı görüşleri temel alınmış ve alan yazın ışığında kategori netliği sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içindeki frekansı tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığı için görüşmeler ses kayıt cihazı ile alınıp yazılı belge hâline getirilmiş ve beyanda buldukları görüşleri katılımcılara kontrol ettirilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliğinin gerçekleşmesi için katılımcılara araştırmanın amaçları, süreci ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği sağlanması için veriler önce araştırmacı sonra araştırmanın danışmanı tarafından kodlanmış ve iki kodlama arasındaki uyumun ilk aşamada %70'in üzerine olması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) "Güvenirlilik=Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı" formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda  $(723/723+46= 723/769= .94)$  kodlayıcı güvenilirliği %94 olarak saptanmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın sağlamlığı ve saydamlığının sağlanması adına gerçekleştirilen kodlamaya ek olarak odak kodlama da yapılmış, içeriğin literatür ve temalarla uyumunun sağlanması adına yorumsayıcı analiz gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda görüşme kayıtlarını desteklemek için hatırlatıcı notlar da kullanılarak veri kaynağının çeşitlendirilmesi amaçlanmış ve araştırmacının görüşmelere yönelik gözlemlerinin yansıtılması amacıyla aksiyolojik özneliğinin yansıtılması yoluna başvurulmuştur.

Araştırmanın görüşme dışında bir de metafor analizi üzerine gerçekleştirilmiş bir bölümü vardır. 1165 öğrenciye eleştiri ve okuma kavramlarına yönelik metafor formu dağıtılmıştır. Öğrencilerin kendi el yazıları ile doldurduğu formlardan öncelikle ciddiyetsiz ve yanlış doldurulan veriler ayıklanmıştır. Bunun sonucunda okuma kavramı için 26, eleştiri kavramı için 36 form geçersiz sayılmıştır. Bunun ardından metaforlar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin toplamda 643 farklı metafor üzerinde görüş bildirdiği görülmüş ve bu metaforlar eleştiri için olumlu, olumsuz ve iki yönlü şeklinde; okuma için olumlu ve olumsuz şeklinde gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar içinde benzer olan metaforlar birbiri ile aynı gruba alınarak kategoriler altında toplanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi sonucunda elde edilen araştırma bulguları, nicel ve nitel boyuta göre ayrılarak her iki boyuta göre yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi ve analiz sonucundaki bulgular, bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış, analiz sürecinde de yine SPSS programı kullanılmıştır. Analize öncelikli olarak veriler üzerinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normallik analizleri yapılmıştır.

**Tablo 45.**

*Normallik testi değerleri*

	KOLMOGOROV-SMIRNOV <sup>A</sup>			SHAPIRO-WILK		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
EDEÖ	.039	1165	.000	.971	1165	.000
F1- Diyalektik Düşünce	.081	1165	.000	.943	1165	.000
F2- Eğilim	.110	1165	.000	.973	1165	.000
F3- Analiz	.094	1165	.000	.984	1165	.000
POBT	.089	1165	.000	.968	1165	.000

Veri dağılımının normalliğini test etmek amacıyla veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Araştırmanın örneklem sayısı 30'un

üzerinde olduğunda Kolmogorov-Smirnov testinin değerlerini esas almanın daha doğru olacağı önerildiğinden (Can, 2018, s. s9), Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre yorum yapılmıştır. Test sonuçlarına göre PISA Okuma Becerileri Testi (POBT) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin (EDEÖ) genel ortalaması ile ölçeğin alt boyutları olan diyalektik düşünme, eğilim ve analizde normal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Çünkü Sig. değeri .05'in altında çıkmıştır. Ancak Kolmogorov-Smirnov testinde örneklem büyüklüğü arttıkça dağılımlar arasındaki küçük farkların anlamlı çıkma eğiliminde olması, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının kararı verilirken grafiksel ve betimsel yöntemleri de kullanmak gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018, s.16; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Bu nedenle normal dağılımı test etmek için grafiksel olan histogram, stem and leaf (gövde ve yaprak), boxplot (kutu grafiği), normal Q-Q grafiği ve detrended (eğilimden arındırılmış) normal Q-Q grafiği ile betimsel olarak aritmetik ortalamalar, mean, mod ve medyan değerlerinin yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1/-1 değerleri içerisinde yer alması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmeleri sonucu elde edilen değerlerin +1.96 ile -1.96 arasında olması ve Z testi sonuçları önemlidir. Öncelikle verilerin frekans değerlerine (frequencises) bakılmış ve betimsel yöntemler üzerinden yorum yapılmıştır.

**Tablo 46.**

*Verilerin frekans değerleri*

	EDEÖ	F1-Diyalektik Düşünme	F2-Eğilim	F3- Analiz	POBT
N	1165	1165	1165	1165	1165
Missing Values	0	0	0	0	0
Mean	3.889206	4.186481	3.604399	3.876738	39.327255
Median	3.750000	4.250000	3.750000	3.750000	37.500000
Mode	3.81	4.58	4.00	4.00	36.25
Std. Deviation	0.531512	0.479878	1.021596	0.640487	12.705651
Skewness	-.123	-.500	-.654	-.436	.342
Std. Error of Skewness	.072	.072	.072	.072	.072
Kurtosis	-.778	-.184	-.106	-.197	-.779
Std. Error of Kurtosis	.143	.143	.143	.143	.143
Minimum	2.58	2.58	1.00	1.60	12.50
Maximum	4.94	5.00	5.00	5.00	68.75

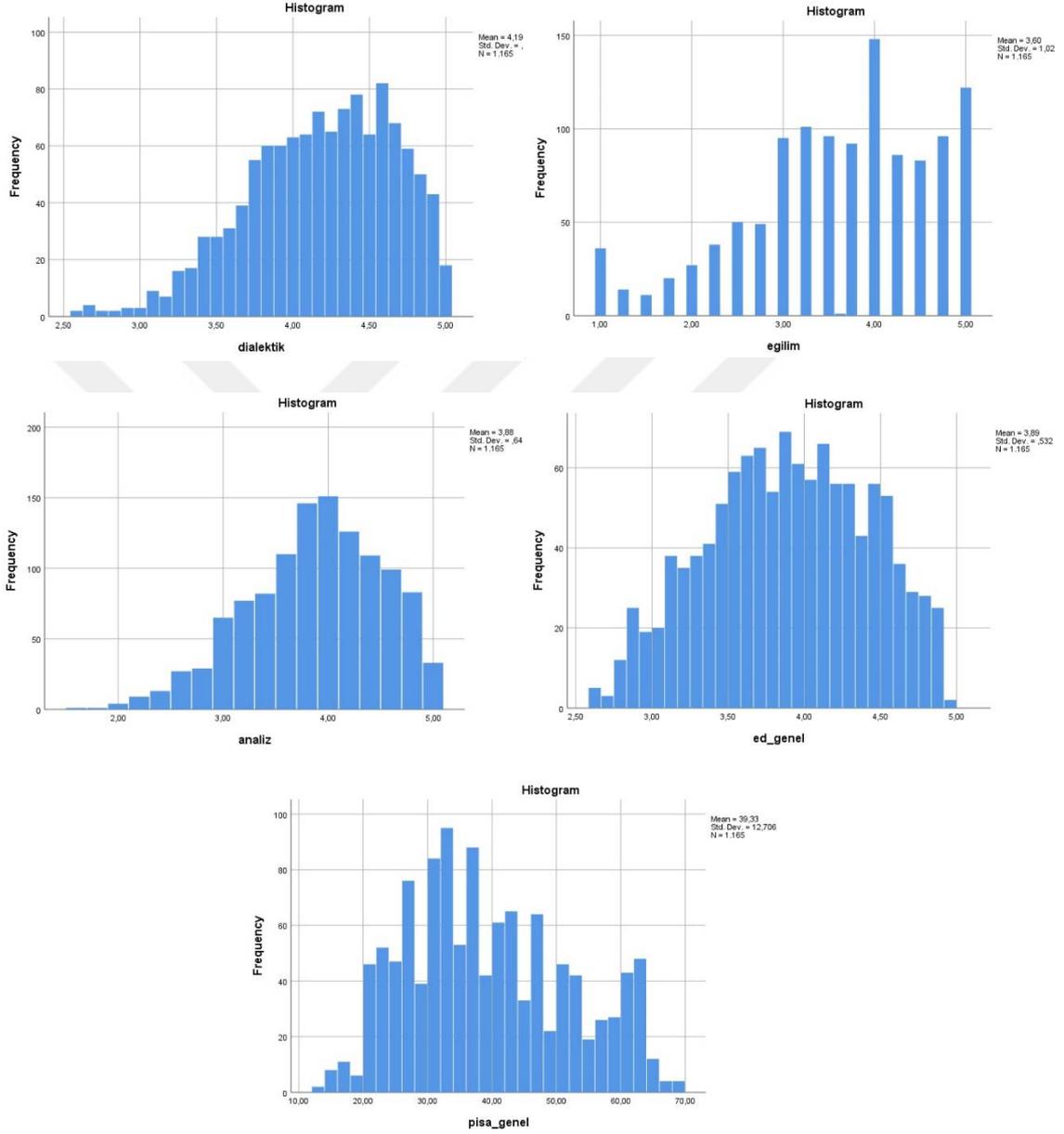
Öncelikle ortalama (mean), ortanca (median), tepe değeri (mode) değerlerinin birbirine olan yakınlığı incelenerek betimsel normalliğin sağlanıp sağlanmadığına

bakılmıştır. Üç değerin de hem EDEÖ ve ölçeğin alt boyutlarında hem de POBT’de birbirine yakın değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle betimsel olarak bu üç değerin yakınlığına göre verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu düşünülmüştür. Bunun ardından basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin de EDEÖ ve alt boyutlarında +1 ve -1 değerleri arasında kaldığı, yalnız POBT’de çarpıklık değerinin +1’den yüksek olduğu görülmüştür. Yine de genele bakıldığında basıklık ve çarpıklık değerlerinin, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu fikrini güçlendirdiği söylenebilir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesiyle gerçekleştirilen Z testi sonucunda EDEÖ ve alt boyutları ile POBT’de çıkan değerler +2/-2 değerleri içerisinde seyretmemiş, +2 değerinden büyük çıkmıştır. Bu durum verilerin normal dağılımı noktasında olumsuz bir fikir verse dâhi; çarpıklık indekslerinin örneklem büyüklüğünden etkileniyor olması ve büyük örneklerde standart hatanın küçük çıkması, ancak çarpıklık indeksinin bunun aksine büyümekte olması bu durumu etkileyen en önemli faktördür (Abbott, 2011, akt. Demir ve diğerleri, 2016). 200 ve 400 arası gruplar büyük örneklem gruplarından sayılırken, araştırmanın 1000 kişinin üstünde olan örneklem grubunun basıklık ve çarpıklık indekslerini etkilemesi beklenen bir durumdur. Bu doğrultuda gerçekleşen betimsel yöntemlerde aritmetik ortalama, tepe değer ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1/-1 değerleri içerisinde yer aldığı görülmüş, bu nedenle verilerin normal dağılmış olduğu fikri güçlenmiştir. Yapılan Z testi sonucunda ise basıklık ve çarpıklık indeksleri +2 değerinin üstünde çıkarak verilerin normal dağılmamış olduğu fikrine yönelik bir bulgu olarak ortaya konmuştur.

Sosyal bilimler araştırmalarının doğası gereği betimsel yöntemleri desteklemek adına grafiksel yöntemlerle de verilerin dağılımı hakkında fikir ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu noktada öncelikle tüm boyutların histogram grafikleri incelenmiştir. Histogram grafiklerinde çan benzeri bir görünüm meydana gelmişse dağılım normal olduğu söylenebilir, ancak sütunlar sağa veya sola ağırlıktaysa dağılımın arzulanan şekilde normal olmadığı söylenebilir.

## Şekil 25.

*EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT histogram grafikleri*



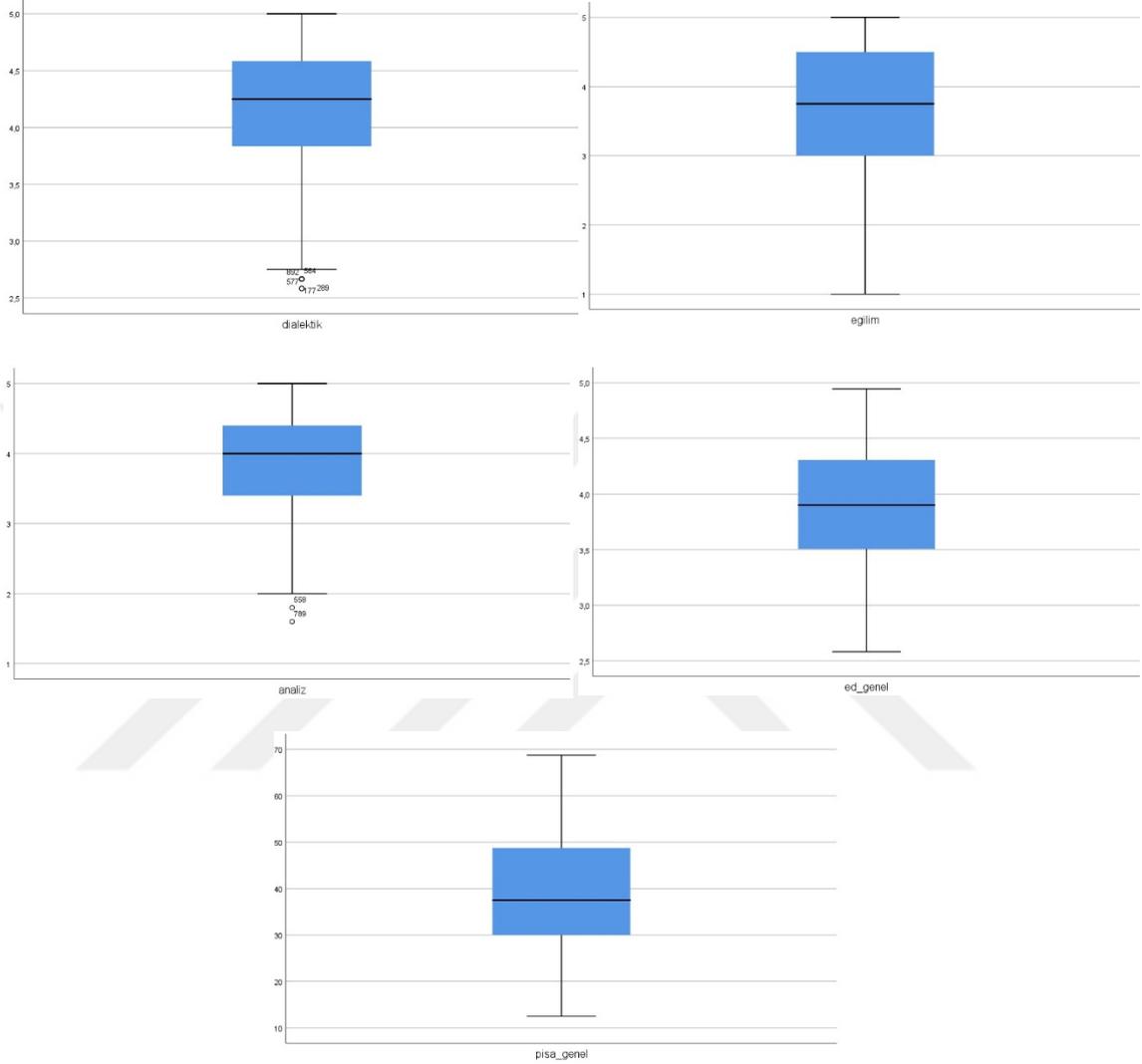
Histogram grafikleri incelendiğinde EDEÖ'nün alt boyutlarında dağılımın normal olmadığı ancak ölçek genelinde dağılımın normal ve dengeli olduğu görülmektedir. EDEÖ, eğilim ölçen bir ölçek olduğundan katılımcıların her bir alt boyutta en alt değerde de en üst değerde de görüş bildirmesi beklenen bir durumdur. Örneğin diyalektik





## Şekil 27.

*EDEÖ ve ölçüğün alt boyutları ile POBT boxplot grafikleri*



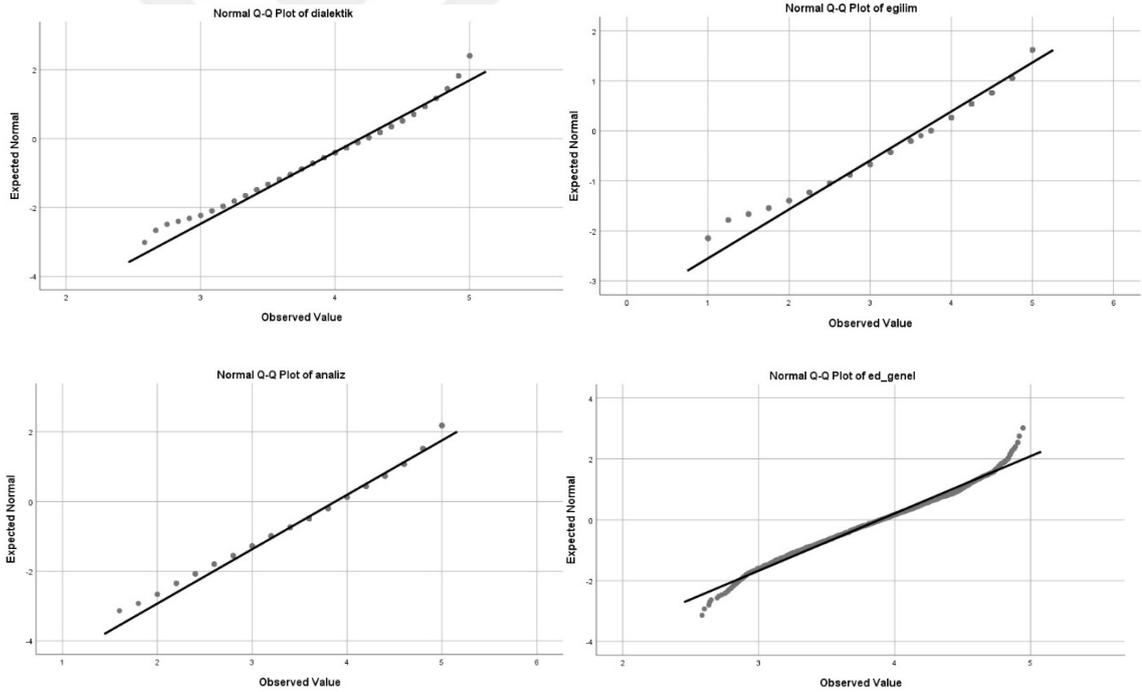
Boxplot grafiklerinde EDEÖ'nün geneli ve POBT genelinde, kutular alt ve üst uçlara eşit ve eşite yakın mesafede yer almakta ve kutu çizgileri de kutunun ortası ve ortasına yakın bir noktada bulunmaktadır. Özellikle EDEÖ'nün geneli tam bir normalliği sağlayan bir görüntü çizmektedir. Her iki ölçek genelinde de kutuların en yüksek ve en düşük değerlere olan uzaklığının eşit veya kabul edilebilir olması bunu göstermektedir. Aynı zamanda temel ortancayı temsil eden kutu çizgisi de bu fikri desteklemektedir. EDEÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında diyalektik düşünmede kutunun biraz daha yukarıda olduğu ve alt seviyede azınlıkta olan bazı verilerin buna sebep olduğu

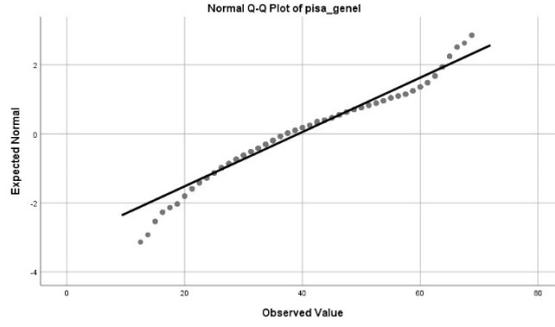
görülmektedir. Bu durum, eğilim ve analiz boyutlarında aynı şekilde geçerlidir. Tüm alt boyutlarda kutu grafiğinin eğilimi üst değere yakın görülmekte, normalliği engelleyen alt değerler olduğu görülmektedir. Ancak ölçek genelleri normal ve dengeli bir görünüm çizdiğinden verilerin dağılımını kutu grafiklerinde normal kabul edilebilir.

Bunun ardından verilerin normalliği noktasında karar vermek için “normal Q-Q” grafiklerine bakılmıştır. Bu grafikler 45 derecelik bir doğru üzerinde yayılan noktalardan oluşur. Doğrunun eğimi ve noktaların doğrunun etrafında veya yakınında yayılması, veri dağılımının normal olduğunu gösterir.

### Şekil 28.

*EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT normal Q-Q grafikleri*



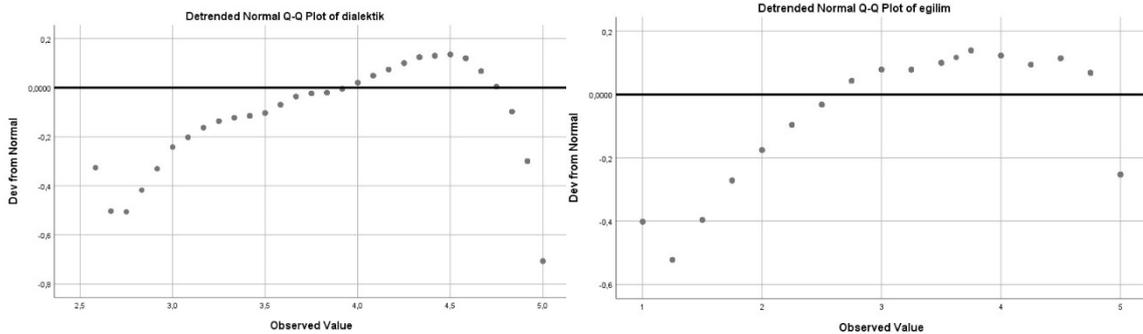


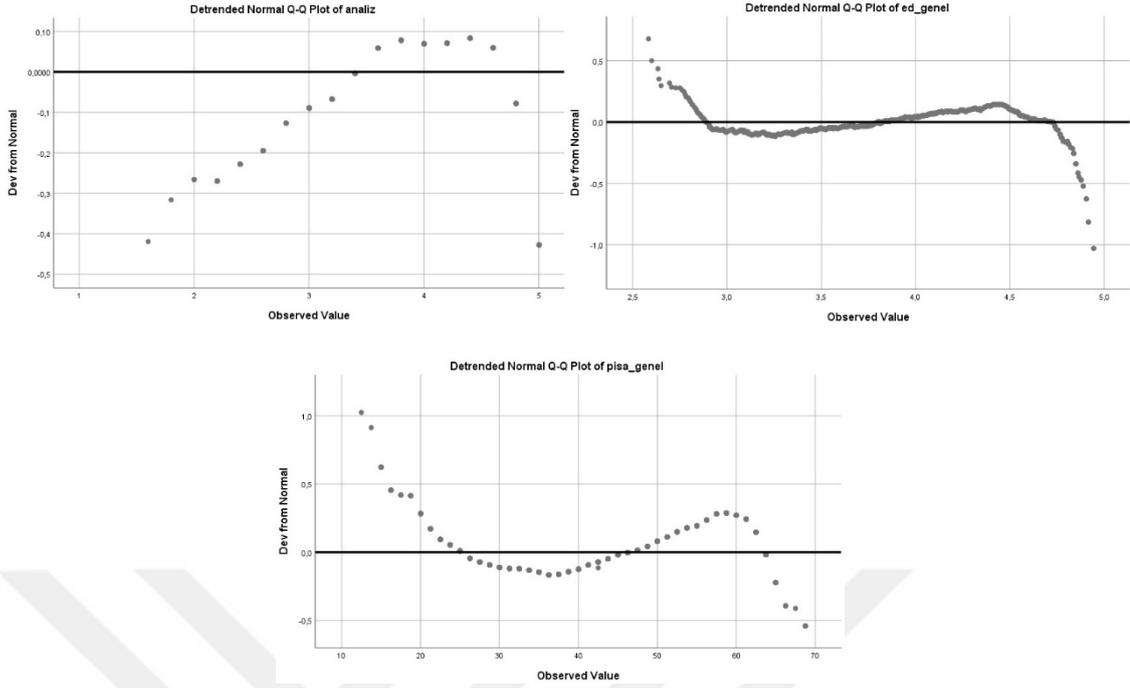
Normal Q-Q grafikleri incelendiğinde EDEÖ'nün geneli ve diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutları ile POBT'de oluşan doğruların 45 derecelik bir eğime sahip olduğu ve dağılımın bu doğrulara uygun şekilde doğruların etrafını sarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumda her iki ölçeğin veri dağılımının normal ve dengeli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak verilerin normalliğini ortaya koymak amacıyla detrended (eğilimden arındırılmış) normal Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Detrended normal Q-Q grafikleri, normal dağılımda beklenen değerlerle gerçek değerlerin bir kıyaslaması olarak yatay bir 0 çizgisi civarında oluşan dağılımı gösterir (Can, 2018, s.91). Verilerin normal olarak değerlendirilmesi için yatay çizgi etrafında rastgele bir saçılıma sahip olması gerekmektedir.

### Şekil 29.

*EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT detrended normal Q-Q grafikleri*





EDEÖ ve ölçeğin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarının detrended normal Q-Q grafikleri incelendiğinde verilerin 0 yatay çizgisi etrafında rastgele bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bu görünüm, EDEÖ ve ölçeğin alt boyutlarının normal ve dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde POBT grafiğinde rastgele bir dağılım görülmektedir. Sonuç olarak detrended normal Q-Q grafiklerine göre EDEÖ ve alt boyutları ile POBT verileri normal ve dengeli dağılım göstermektedir.

Gerçekleştirilen betimsel ve grafiksel normallik analizleri üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda EDEÖ ve POBT genelinin normallik koşullarını sağladığı ve normal ve dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. EDEÖ'nün alt boyutları olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarında da grafik ve betimsel analizler genelinde dağılımın normal olarak kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Betimsel yöntemlerden aritmetik ortalamalar, mode ve medyan değerlerinin yakınlığı ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1/-1 değerleri içerisinde yer alması; grafiksel yöntemlerden normal Q-Q grafiği ve detrended (eğilimden arındırılmış) normal Q-Q grafiği, tüm gruplarda normal dağılım göstermiştir. EDEÖ'nün geneli de Kolmogorov-Smirnov ve Z testi hariç tüm yöntemlerde normal dağılım göstermiştir. POBT ise betimsel yöntemlerden aritmetik ortalamalar, mean, mode ve medyan değerlerinin yakınlığında ve

grafiksel yöntemlerden histogram, stem and leaf (gövde ve yaprak), boxplot (kutu grafiği), normal Q-Q grafiği ve detrended (eğilimden arındırılmış) normal Q-Q grafiklerinde normal dağılım göstermiştir. Bu sebeple verilerin genel olarak normal bir dağılıma sahip olduğu kabul edilmiş ve tüm grupların verilerinin analizinde normal dağılımlarda kullanılan parametrik T testi ve Anova tercih edilmiştir.

**Tablo 47.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği diyalektik düşünme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Maddeler	$\bar{X}$	ss
1. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	4.24	.84
2. İnsanların fikirlerini oluşturan nedenleri önemserim.	4.05	.97
3. Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	4.17	.97
5. Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	3.73	1.03
6. Fikirlerimin arkasında durabilirim.	4.52	.80
7. Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	4.26	.92
8. Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	4.26	.92
9. Kendi düşüncelerimin farkındayım.	4.47	.82
12. Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	4.04	1.04
14. Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	4.08	.99
16. Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	4.24	.95
17. Olayların detaylarına odaklanabilirim.	4.17	.93
<b>Toplam <math>\bar{X}= 4.18</math></b>		

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin üç alt boyutundan ilki diyalektik düşünmedir. Bu alt boyutta 12 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin cevaplandığı maddelerden *fikirlerinin arkasında durabilme* ( $\bar{X}= 4.52$ ) ve *kendi düşüncelerinin farkında olma* ( $\bar{X}= 4.52$ ) maddeleri en yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Öğrenciler bu maddeleri “her zaman” düzeyinde cevaplandırmıştır. Buradan hareketle katılımcı ortaokul öğrencilerinin kendi fikirlerini savunabilen, fikirlerini destekleyebilen, düşüncelerinin bilincinde olan öğrenciler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cevaplandığı bu maddelerin ardından en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan maddeler; *bilgiyi edinmeye meraklı olma* ( $\bar{X}= 4.26$ ), *bir probleme getirdiği çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilme* ( $\bar{X}= 4.26$ ), *çevresindeki*

*insanların fikirlerini dikkatlice dinleme* ( $\bar{X}= 4.24$ ) ve *düşünce sürecinde temel amacının doğrulara ulaşma olması* ( $\bar{X}= 4.24$ ) maddeleridir. Öğrenciler bu maddelere “her zaman” düzeyinde cevap vermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin fikirlerinin arkasında durabilen ve kendi düşüncelerinin bilincinde olan öğrenciler oldukları için sorunlara getirdikleri çözümleri açıklayabildikleri, temel hedef olarak doğrulara ulaşmayı belirledikleri, bilgiye önem vererek onu edinmeye çalıştıkları ve çevresindeki insanları dinlemeyi önemsedikleri yorumunda bulunabilir. Tüm bunlarla bağlantılı olarak *öğrenciler problemlere ürettiği çözümleri paylaşırken kendilerine güvendikleri* ( $\bar{X}= 4.17$ ) ve *olayların detaylarına odaklanabildikleri* ( $\bar{X}= 4.17$ ) yönündeki maddelere de “her zaman” düzeyinde yanıt vermiştir. Bu noktada öğrencilerin bütüncül bakış açısına hâkim oldukları ve genel anlamda fikirlerini paylaşırken kendilerine güvendikleri ve bu fikirlerin bilincinde olarak onları açıklayabildikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencileri *problem çözme konusunda kendine güvenme* ( $\bar{X}= 4.08$ ), *insanların fikirlerini oluşturan nedenleri önemseme* ( $\bar{X}= 4.05$ ) ve *bir olayın temelini oluşturan nedenleri önemli bulma* ( $\bar{X}= 4.04$ ) noktasında “her zaman” düzeyinde görüş bildirmiştir. Öğrenciler yalnız *bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilme* ( $\bar{X}= 3.73$ ) maddesine “sık sık” düzeyinde yorumda bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerine güvenen, fikirlerinin bilincinde olan, başkalarının görüşlerine önem veren, hedef olarak doğrulara ulaşmayı tercih eden, akıl yürütme sürecinin bilincinde olan, olaylara hem detaycı hem bütüncül bakabilen öğrenciler olduğu söylenebilir. Anılanların her biri diyalektik düşüncede çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte öğrencilerin hayatının hemen her noktasında etkin bir konumda olabilir. Genel olarak bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu “her zaman ( $\bar{X}= 4.18$ )” düzeyinde görüş almıştır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve eğiliminde önemli bir yere sahip olan diyalektik düşünme temeline sahip olduğu fikrini güçlendirmiştir.

**Tablo 48.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği eğilim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Maddeler	$\bar{X}$	ss
E18. Eleştirel düşünmeyi severim.	3.78	1.19
E19. Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	3.51	1.22
E20. Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	3.56	1.24
E21. Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	3.57	1.32
<b>Toplam <math>\bar{X}= 3.60</math></b>		

EDEÖ'nün alt boyutu olan eğilim alt boyutunun 4 maddesi bulunmaktadır. Ortaokul öğrencileri, bu alt boyuta genel toplamda “sık sık ( $\bar{X}= 3.60$ )” düzeyinde görüş bildirmiştir. Maddelere baktığımızda öğrencilerin en yüksek madde ortalamasına, *eleştirel düşünmeyi sevme* ( $\bar{X}= 3.78$ ) maddesinin sahip olduğunu görmekteyiz. Onun ardından en yüksek aritmetik ortalamaya *eleştirel düşünmenin kendilerine katkı sağladığını düşünme* ( $\bar{X}= 3.57$ ) maddesinin sahip olduğu görülmektedir. Bu, öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünmeyi sevdiğini ve eleştirel düşünmenin kendileri için faydalı olduğunu düşündükleri yönünde yorumlanabilir. Öğrenciler aynı zamanda *eleştirel düşünmenin kendileri için önemli olduğu* ( $\bar{X}= 3.56$ ) yönünde olumlu bir şekilde “sık sık” görüşünü bildirmiştir. Bu maddenin ortalamasının diğer tüm alt boyut madde ortalamaları ile yakın olması, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sevmek ve eleştirel düşünmeyi faydalı bulmakla birlikte onu önemseyişinin bir göstergesi olabilir. Bu alt boyutta en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan madde “*Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum* ( $\bar{X}= 3.51$ )” maddesidir. Bu maddenin ortalaması, diğer madde ortalamalarından çok düşük olmasa da ölçek genelinde aritmetik ortalaması en düşük olan maddedir. Bu farkın öğrencilerin eleştirel düşünmeyi özellikle derslerde duyması ve çevre ile ilişkilendirmesinden dolayı günlük hayatta sıkça aynı ortamı paylaştığı aile, öğretmen gibi figürlere karşı kullanmayı çok tercih etmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

**Tablo 49.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği analiz alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Maddeler	$\bar{X}$	ss
A4. Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	3.67	1.26
A10. İnsanlarla herhangi bir konu üzerinde tartışmalarda bulunmayı severim.	3.80	1.20
A11. Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	3.99	1.09
A13. Çevremdeki insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinlerim.	4.00	1.10
A15. Mantık hatalarını tanımlayabilirim.	3.92	1.03
<b>Toplam <math>\bar{X}= 3.88</math></b>		

EDEÖ'nün üç alt boyutundan sonuncusu analiz alt boyuttur. Bu alt boyutta 5 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin cevaplandığı maddelerden *çevresindeki insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinleme* ( $\bar{X}= 4.00$ ) maddesi “her zaman” düzeyinde görüş alan tek madde olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin tarafsızlığa önem verdiği ve tarafsız dinleme yapabildiği söylenebilir. Ayrıca alt boyuttaki *bir cümledeki ön yargıyı sezebilme* ( $\bar{X}= 3.99$ ) maddesi de en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdendir. Sık sık düzeyinde görüş alan bu madde, öğrencilerin karşıdan gelen bir fikri doğru analiz edebildiğini ve yaptığı analiz sonucunda fikrin ön yargılı olup olmadığı yönünde nitelendirme yapabildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cevaplandığı bu maddelerin ardından en yüksek aritmetik ortalamalar sırasıyla; *mantık hatalarını tanımlayabilme* ( $\bar{X}= 3.92$ ), *insanlarla herhangi bir konu üzerine tartışmalarda bulunmayı sevme* ( $\bar{X}= 3.80$ ), *karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranma* ( $\bar{X}= 3.67$ ) maddelerinde görülmektedir. Öğrenciler bu maddelere de “sık sık” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre öğrencilerin; tarafsızlığı yalnız dinleme düzeyinde değil, davranış boyutunda da önemseyerek kullandığı; analiz becerisi sayesinde yalnız ön yargıları değil, mantık hatalarını fark ederek açıkladığı; insanlarla farklı konularda fikirlerini sunma ve tartışmalardan kaçınmadıkları, aksine bundan hoşlandıkları yorumunda bulunabilir. İfade edilenlerin her biri öğrencilerin analiz becerilerinde çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte öğrencilerin eğitim, sosyal ve genel hayatlarında düşünme ve dil becerilerine de

katkı sağlayabilecek niteliktedir. Genel olarak bakıldığında analiz alt boyutu “sık sık ( $\bar{X}=3.88$ )” düzeyinde görüş almıştır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve eğiliminde oldukça etkin bir konumda olan analiz yapabilme becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 50.**

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalama değerleri*

Maddeler	$\bar{X}$
1. Diyalektik Düşünme	4.18
2. Eğilim	3.60
3. Analiz	3.88
<b>Toplam <math>\bar{X}=3.89</math></b>	

EDEÖ'nün üç alt boyutu olan diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutlarının ve ölçek genelinin aritmetik ortalaması incelenmiştir. Bu doğrultuda EDEÖ'nün diyalektik düşünme alt boyutunun “her zaman ( $\bar{X}=4.18$ )” düzeyinde görüş aldığı görülmüştür. Diyalektik düşünme; bir tez ve bu tezin karşısında bulunan bir antiteze yönelik gerçekleştirilen düşünceler sonucunda her ikisini barındıran bir sentez ortaya koymaya yöneliktir. Ölçekteki diyalektik düşünme alt boyutunda özellikle kendinin ve fikirlerinin farkında olma, kendine ve fikirlerine güvenme, bunları savunabilme ve açıklayabilme, karşıt fikirleri dikkatle dinleme, karşıt fikirleri oluşturan nedenleri önemseme ve bunları keşfetmeyi önemseme, hepsinin sonucunda doğrulara ulaşmayı hedefleme üzerine geliştirilmiş olan maddeler; öğrencilerin özelde eleştirel düşünme becerisi ve eğilimine, genelde düşünme becerilerine katkı sağlayabileceği düşünülen görüşler barındırmaktadır. Bu doğrultuda bu görüşleri barındıran maddelerden oluşan diyalektik düşünme alt boyutunun, öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminde her zaman düzeyinde gerçekleştiği yorumunda bulunulabilir. Ölçeğin eğilim alt boyutuna bakıldığında bu alt boyutun diğer iki alt boyuta oranla daha düşük bir aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=3.60$ ) sahip olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki maddelerin diğer alt boyutlardaki maddelerden önemli bir farkı olabilir, çünkü diğer alt boyutlarda eleştirel düşünme kavramı direkt olarak

kullanılmamışken eğilim alt boyutunda direkt olarak kullanılmıştır. Yani öğrencilerden bazılarının eleştirel düşünme eğilimine tam olarak bilinçli olmadan sahip olması veya eleştiri kavramına karşı olumsuz veya yanlış bir tutum geliştirmiş olması, maddelerde direkt olarak eleştirel düşünme kavramını gördüklerinde olumsuz bir hisse kapılmış olmalarına sebep olmuş ve eğilim alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında fark oluşturmuş olabilir. Yine de eğilim alt boyutunun sahip olduğu aritmetik ortalamaya göre bu alt boyutun eleştirel düşünme eğiliminde sık sık düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Son alt boyut olan analiz alt boyutuna baktığımızda bu alt boyutun aritmetik ortalamasının sık sık ( $\bar{X}= 3.88$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Analiz, eleştirel düşünme becerisinde gerekli temel beceri olduğundan eleştirel düşünme eğilimini sağlama noktasında öğrenciler için önemli bir yere sahip olabilir. Analiz becerisine sahip olan bir öğrenci bu becerisini kullandıkça eleştirel düşünmeye daha yatkın bir hâle gelebilir. Burada bu alt boyutun sık sık düzeyinde görülüyor olması, eleştirel düşünme eğilimini sağlamada sık sık şeklinde gerçekleştiği doğrultusunda yorumlanabilir. EDEÖ'nün genel aritmetik ortalaması sık sık ( $\bar{X}= 3.89$ ) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve bu eğilime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları yorumunda bulunulabilir.

**Tablo 51.**

*POBT'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

<b>Maddeler</b>		<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
Atina'da Demokrasi	Atina'da Demokrasi 1	.27	.62
	Atina'da Demokrasi 2	.91	1.20
	Atina'da Demokrasi 3	.80	.94
	Atina'da Demokrasi 4	.85	1.19
	Atina'da Demokrasi 5	1.22	1.25
<b>Toplam <math>\bar{X}= .81</math></b>			
Metrotransit	Metrotransit 1	1.66	1.18
	Metrotransit 2	.50	1.00
	Metrotransit 3	.31	.82
	Metrotransit 4	1.21	1.11
<b>Toplam <math>\bar{X}= .92</math></b>			

**Tablo 51.***POBT'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

<b>Maddeler</b>		<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
Süpermarket Duyurusu	Süpermarket Duyurusu 1	1.90	1.07
	Süpermarket Duyurusu 2	2.30	.68
	Süpermarket Duyurusu 3	1.29	1.25
	Süpermarket Duyurusu 4	.03	.29
	Süpermarket Duyurusu 5	1.54	1.21
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= 1.41</b>			
Yüksek Binalar	Yüksek Binalar 1	.79	1.16
	Yüksek Binalar 2	.86	1.19
	Yüksek Binalar 3	.37	.73
	Yüksek Binalar 4	1.25	1.05
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= .82</b>			
Varış Yeri: Buenos Aires	Varış Yeri: Buenos Aires 1	.43	.82
	Varış Yeri: Buenos Aires 2	.90	1.20
	Varış Yeri: Buenos Aires 3	.17	.64
	Varış Yeri: Buenos Aires 4	.79	1.16
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= .57</b>			
Motosiklet	Motosiklet 1	1.70	1.16
	Motosiklet 2	2.11	.90
	Motosiklet 3	1.59	1.20
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= 1.80</b>			
Öğrenci Görüşleri	Öğrenci Görüşleri 1	.82	1.17
	Öğrenci Görüşleri 2	.79	1.16
	Öğrenci Görüşleri 3	.16	.61
	Öğrenci Görüşleri 4	1.07	1.15
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= .71</b>			
Macondo	Macondo 1	.46	.97
	Macondo 2	.78	1.16
	Macondo 3	1.10	1.24
	Macondo 4	.24	.74
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= .65</b>			
Afrika Yürüyüşü	Afrika Yürüyüşü 1	.65	1.10
	Afrika Yürüyüşü 2	.85	1.19
	Afrika Yürüyüşü 3	.65	1.10
	Afrika Yürüyüşü 4	.64	1.10
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= .70</b>			
Kütüphane Yerleşim Planı	Kütüphane Yerleşim Planı 1	1.66	1.18
	Kütüphane Yerleşim Planı 2	2.01	.99
	Kütüphane Yerleşim Planı 3	1.64	1.19
<b>Toplam <math>\bar{X}</math>= 1.77</b>			
<b>Genel Toplam <math>\bar{X}</math>= 1.02 / 37.5</b>			

POBT'ye yönelik gerçekleşen aritmetik ortalamaları yorumlamak, EDEÖ'den daha farklı bir şekilde gerçekleşecektir; çünkü bu testte açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular bulunmakta, bu sorular PISA'nın belirlediği cevap anahtarlarına göre sıfır puan, kısmi puan ve tam puan şeklinde değerlendirilmektedir. PISA'dan farklı olarak öğrencilerin bu testten alacağı notları 100'lük sisteme göre değerlendirmenin daha doğru olacağı fikriyle puanlama sıfır puan, kısmi puan (1.25) ve tam puan (2.50) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yani bir öğrencinin bir sorudan alabileceği en düşük puan 0 iken, alabileceği en yüksek puan 2.50'dir. Bu nedenle aritmetik ortalamalar da 2.50 üzerinden şekillenmiştir. Bir diğer husus ise bu soruların toplamda 40 adet olsa da genelde 10 temel soru altında dallanan sorular olmasıdır. Temel soru başlıkları sol sütunda verilirken ardından soru sıralaması verilmiştir (Motosiklet-Motosiklet 1/2/3 gibi). Her sorunun en alt satırında da toplam aritmetik ortalaması verilmiştir. Böylece hem genel toplam hem de sorular özelindeki aritmetik ortalamalar görülmektedir. Ayrıca sorulardan bazıları görsel metinlerden (metrotransit, süpermarket duyurusu, yüksek binalar, Afrika yürüyüşü, kütüphane yerleşim planı) oluşurken bazıları da yazılı metinlerden (Atina'da demokrasi, varış yeri: Buenos Aires, motosiklet, öğrenci görüşleri, Macondo) oluşmaktadır. Sorular, eklerde PISA'nın yayımladığı cevap anahtarlı şekilde verilecektir.

POBT sorularına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya Motosiklet ( $\bar{X}=1.80$ ) ve Kütüphane Yerleşim Planı ( $\bar{X}=1.77$ ) sorularının sahip olduğu görülmektedir. Motosiklet sorusunun kendisine bağlı 3 sorusu bulunmakla birlikte bu soru kısa bir şiir tarzındadır. Kütüphane sorusu ise bir kütüphanenin yerleşim planının yer aldığı görsel bir metinden oluşmaktadır ve onun da 3 sorusu vardır. En yüksek aritmetik ortalamaya, en az soru sayısına sahip iki metnin sahip olması dikkat çekmektedir. Bu soruları sahip oldukları aritmetik ortalamalara göre değerlendirirsek tam puana değil, kısmi puana yakın oldukları görülmektedir. Bu soruları Süpermarket Duyurusu ( $\bar{X}=1.41$ ), Metrotransit ( $\bar{X}=0.92$ ) ve Yüksek Binalar ( $\bar{X}=0.82$ ) soruları takip etmektedir. Bu soruların hepsi de görsel metin sorusudur. Süpermarket Duyurusu sorusuna bağlı 5 soru, Metrotransit ve Yüksek Binalar sorunlarında da kendilerine bağlı 4 soru bulunmaktadır. Bu soruların da kısmi puan düzeyine yakın oldukları görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaları sıralamasında görsel metinlerin ilk sıralarda olması, öğrencilerin görsel

metinleri okuyup anlamlandırmada daha iyi oldukları yönünde açıklanabilir. Bu soruların ardından Atina'da Demokrasi ( $\bar{X}= .81$ ), Öğrenci Görüşleri ( $\bar{X}= .71$ ) ve Afrika Yürüyüşü ( $\bar{X}= .70$ ) sorularının geldiği görülmektedir. Afrika Yürüyüşü sorusu bir görsel metindir, diğer iki soru da yazılı metindir. Bu durumda en yüksek ortalama kısmi puana yakın olduğundan kısmi puan düzeyinde olan sorular sıralamasında 3 yazılı, 5 görsel metin sorusu yer almıştır. Bundan hareketle öğrencilerin görsel metin sorularına yönelik becerilerinin daha gelişmiş düzeyde olduğu ve görsel metinlere yönelik algılarının yüksek olduğu kanısına varılabilir. Kalan sorular ise Macondo ( $\bar{X}= .65$ ) ve Varış Yeri: Buenos Aires ( $\bar{X}= .57$ ) sorularıdır ve bu sorulardan Macondo hem sıfır hem de kısmi puan düzeyine yakınken Varış Yeri: Buenos Aires sorusu sıfır puan düzeyine daha yakındır. Her ikisi de yazılı metin sorusudur. Öğrencilerin cevaplandığı sorularda yazılı metne bağlı 4 sorudan oluşan iki ayrı soruyu en düşük aritmetik ortalama düzeyinde cevaplandırmış olması, yazılı metinlere yönelik okuma becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunun ve yazılı metinleri okuyup anlamlandırmada güçlük çektiğinin bir göstergesi olabilir. POBT genelinde aritmetik ortalamasının kısmî puan düzeyinde ( $\bar{X}= 1.02$ ) olduğu, 100'lük olarak ortalama puanın ise "37.5" olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Dördüncü Bölüm (Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi) 21. Maddesi'ne göre nihai başarı puanı 100'lük sisteme göre belirlenmekte ve 0-44.99 arası puanlar başarısız, 45 ve üstü puanlar ise başarılı sayılmaktadır (MEB, 2014). Bu durumda POBT uygulanan ortaokul öğrencilerinin 100'lük sistemdeki not ortalaması için başarısız düzeyinde olduğu söylenebilir. PISA'nın belirlediği düzeylere göre bu puan "1a" düzeyine aittir. MEB'in yayımladığı ulusal rapora göre (2018) bu düzeye sahip öğrencilerin okuma becerileri şu şekilde açıklanmıştır:

"Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgiye ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir."

Bu durum, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin düşük olduğunun, okuduklarını anlamada güçlük çektiklerinin, okuduklarını bağdaştırmakta ve analiz etmede sorun yaşadığının bir göstergesi olabilir.

**Tablo 52.***Cinsiyet değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
Diyalektik Düşünme	Kız Öğrenci	642	4.19	.46	1163	.208	.835	-	-
	Erkek Öğrenci	523	4.18	.50					
Eğilim	Kız Öğrenci	642	3.55	1.04	1163	-2.116	.035*	.004	.12
	Erkek Öğrenci	523	3.67	.99					
Analiz	Kız Öğrenci	642	3.90	.62	1163	1.521	.128	-	-
	Erkek Öğrenci	523	3.84	.66					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kız Öğrenci	642	3.88	.53	1163	-.680	.496	-	-
	Erkek Öğrenci	523	3.90	.54					

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

EDEÖ'nün cinsiyet değişkenine ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda EDEÖ [t(1165)=.496; p>.05], ölçeğin diyalektik düşünme [t(1165)=.835; p>.05] ve analiz [t(1165)=.128; p>.05] alt boyutlarına yönelik anlamlı fark tespit edilememiştir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı fark olmaması, her iki grubun çok yakın ortalamalara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ölçeğin eğilim alt boyutunda ise [t(1165)= .035; p<.05 ( $\eta^2$ =.004, Cohen's  $d$ =.12)] erkeklere yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla eğilim alt boyutunda daha yüksek bir ortalama ile görüş bildirmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminde toplumun belirlediği norm ve rollerin de etkili olduğu göz önüne alınırsa erkek öğrencilerin daha özgür bir ortamda yaşıyor ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade ediyor oluşu sebep olarak gösterilebilir. Bu, aynı zamanda erkek öğrencilerin eleştirel düşünmeyi daha sık kullandığını ve tercih ettiğinin göstergesi olabilir.

**Tablo 53.***Cinsiyet değişkenine ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
POBT	Kız Öğrenci	642	40.05	12.71	1163	2.174	.030*	.004	.13
	Erkek Öğrenci	523	38.43	12.76					

POBT'nin cinsiyet değişkenine ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda POBT genelinde [t(1165)=.030; p<.05 ( $\eta^2=.004$ , Cohen's  $d=.13$ )] kızlara yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla POBT'de daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum, kız öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek bir seviyede olduğunun bir göstergesi olabilir. Bu duruma kız öğrencilerin kitap okuma düzeyleri, okuduğunu anlama düzeyleri, detaylara odaklanabilme seviyeleri ve empati yaparak düşünme becerisi gibi durumlar sebep olabilir.

**Tablo 54.**

*Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's $d$																																				
<b>Diyalektik Düşünme</b>	7.sınıf	575	4.22	.48	1163	2.123	.034*	.004	.12																																				
	8.sınıf	590	4.16	.48						<b>Eğilim</b>	7.sınıf	575	3.46	1.06	1163	-4.882	.000**	.020	.29	8.sınıf	590	3.75	.96	<b>Analiz</b>	7.sınıf	575	3.90	.63	1163	1.408	.162	-	-	8.sınıf	590	3.85	.65	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	7.sınıf	575	3.86	.53	1163	-1.900	.058
<b>Eğilim</b>	7.sınıf	575	3.46	1.06	1163	-4.882	.000**	.020	.29																																				
	8.sınıf	590	3.75	.96						<b>Analiz</b>	7.sınıf	575	3.90	.63	1163	1.408	.162	-	-	8.sınıf	590	3.85	.65	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	7.sınıf	575	3.86	.53	1163	-1.900	.058	-	-	8.sınıf	590	3.92	.53								
<b>Analiz</b>	7.sınıf	575	3.90	.63	1163	1.408	.162	-	-																																				
	8.sınıf	590	3.85	.65						<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	7.sınıf	575	3.86	.53	1163	-1.900	.058	-	-	8.sınıf	590	3.92	.53																						
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	7.sınıf	575	3.86	.53	1163	-1.900	.058	-	-																																				
	8.sınıf	590	3.92	.53																																									

\*p<.05, \*\*p<.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, sınıf değişkenine göre gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre diyalektik düşünme alt boyutunda [t(1165)= .034; p<.05 ( $\eta^2=.004$ , Cohen's  $d=.12$ )] ihmal edilebilir, eğilim alt boyutunda [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2=.020$ , Cohen's  $d=.29$ )] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmişken analiz alt boyutunda [t(1165)= .162;>.05] ve EDEÖ'nün genelinde [t(1165)= .058;>.05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diyalektik düşünme alt boyutundaki fark, 7. sınıf öğrencilerinin lehinedir. 7. sınıf öğrencileri, diyalektik düşünme alt maddelerinde daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla 7. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıf öğrencilerine oranla daha çok kendi düşüncelerinin farkında olarak başka düşünceler üzerinde yorum,

sentez ve karşılaştırma yapabildiği, aynı zamanda daha detaycı ve fikirlerin nedenlerini sorgulayan bireyler olduğu söylenebilir. EDEÖ'nün eğilim alt boyutunda ise 8. sınıflara yönelik, küçük çaplı anlamlı fark tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf öğrencilerine oranla eğilim alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, eğilimlerinin daha çok bilincinde oldukları ve eleştirel düşünmeyi daha çok kullandıkları yorumunda bulunulabilir. Buradaki farka, yaş ve sınıf seviyesi artıkça eleştirel düşünme eğilimi gibi pek çok alanda bireylerin kendilerini bir önceki yıla göre daha çok tanıyor olması sebep olmuş olabilir. Aynı zamanda 8. sınıf seviyesinin; ortaokulun bir önceki seviyelerine göre zihinsel ve bilişsel faaliyetlerin daha aktif olduğu, etkinliklerin ve metinlerin öğrencileri ortaöğretim seviyesine hazırlamak amacıyla daha üst düzey olarak seçildiği bir sınıf seviyesi olması da bunu artırıyor olabilir. EDEÖ'nün genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiş olsa da aritmetik ortalama bu durumu destekler şekilde 8. sınıf öğrencilerinin daha önde olduğu görülmektedir.

**Tablo 55.**

*Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's <i>d</i>
POBT	7.sınıf	575	38.28	12.48					
	8.sınıf	590	40.34	12.84	1163	-2.777	.006*	.007	.16

\*p<.05, \*\*p<.01

POBT geneli, sınıf değişkenine göre gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre [t(1165)= .006; p<.05 ( $\eta^2$ =.007, Cohen's *d*=.16)] 8. sınıf öğrencilerinin lehine ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf öğrencilerine göre okuma becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seviyesinin daha yüksek olduğu, okuduğunu daha iyi ve hızlı anladığı söylenebilir. Bu noktada oluşan fark için sınıf seviyesi artıkça kullanılan metinlerin zorluk ve karmaşıklık derecesinin artması, ders kitaplarındaki etkinliklerin okuma becerilerini artırma noktasında daha ileri düzeyde olması, 8. sınıf öğrencilerinin lise düzeyine geçebilmek için sınav yılında olmaları

gerekçesiyle bir önceki dönemlere oranla daha fazla paragraf ve metin soruları ile muhatap olmaları gibi durumlar sebep olarak gösterilebilir. Aynı zamanda yaş seviyesi arttıkça bireyler becerilerini nasıl geliştireceğini daha iyi kavrayabildiğinden 8. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında fark olması beklenen bir sonuçtur.

**Tablo 56.**

*Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's <i>f</i>	$\Omega^2$
<b>Diyalektik Düşünme</b>	A.Okuryazar değil	56	3.86	.51	<b>GA</b>	9.721	4	2.430						
	B.İlkokul	343	4.15	.48	<b>Gİ</b>	258.329	1160	.223			A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>			
	C.Ortaokul	303	4.79	.45					10.912*	.000	A-D <sup>T.S</sup> A-E <sup>T.S</sup> B-E <sup>T.S</sup>	.036	.19	.033
	D.Lise	292	4.22	.49	<b>T</b>	268.050	1164							
	E.Üniversite	171	4.31	.44										
<b>Eğitim</b>	A.Okuryazar değil	56	3.35	1.01	<b>GA</b>	8.370	4	2.093						
	B.İlkokul	343	3.56	.99	<b>Gİ</b>	1206.448	1160	1.040						
	C.Ortaokul	303	3.59	1.05					2.012	.091	-	-	-	-
	D.Lise	292	3.72	1.02	<b>T</b>	1214.818	1164							
	E.Üniversite	171	3.61	1.00										
<b>Analiz</b>	A.Okuryazar değil	56	3.63	.58	<b>GA</b>	16.825	4	4.206						
	B.İlkokul	343	3.82	.61	<b>Gİ</b>	319.277	1160	.397			A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>			
	C.Ortaokul	303	3.79	.70					10.592*	.000	A-D <sup>T.S</sup> A-E <sup>T.S</sup> B-E <sup>T.S</sup>	.035	.19	.031
	D.Lise	292	3.97	.61	<b>T</b>	477.500	1164							
	E.Üniversite	171	4.08	.56										
<b>EDEÖ</b>	A.Okuryazar değil	56	3.61	.50	<b>GA</b>	9.559	4	2.390						
	B.İlkokul	343	3.84	.51	<b>Gİ</b>	319.277	1160	.275			A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>			
	C.Ortaokul	303	3.85	.56					8.683**	.000	A-D <sup>T.S</sup> A-E <sup>T.S</sup> B-E <sup>T.S</sup>	.029	.17	.026
	D.Lise	292	3.97	.54	<b>T</b>	328.836	1164							
	E.Üniversite	171	4.00	.47										

\*p<.05, \*\*p<.01

Anne eğitim durumuna ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda yalnızca eğilim alt boyutunda [F (4-1164)=2.012, p>.05] anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu doğrultuda anne eğitim durumunun, ortaokul öğrencilerinin eleştirel

düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark meydana getirmediği söylenebilir. Ancak ölçeğin diyalektik düşünme [ $F(4-1164)=10.912^{**}$ ,  $p<.01$ ; ( $\eta^2=.036$ , Cohen's  $f=.19$ ,  $\Omega^2=.033$ )], analiz alt boyutunda [ $F(4-1164)=10.592^{**}$ ,  $p<.01$ ; ( $\eta^2=.035$ , Cohen's  $f=.19$ ,  $\Omega^2=.031$ )] ve ölçeğin genelinde [ $F(4-1164)=8.683^{**}$ ,  $p<.01$ ; ( $\eta^2=.029$ , Cohen's  $f=.17$ ,  $\Omega^2=.026$ )] küçük çaplı etki tespit edilmiştir. Tukey ve Scheffé testleri doğrultusunda okuryazar olmayanlarla ilkokul mezunları arasında, ilkokul mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla ortaokul mezunları arasında, ortaokul mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ilkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda annesi okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin; annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla diyalektik düşünme, analiz ve eleştirel düşünme eğiliminde daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Diyalektik düşünme, analiz ve EDEÖ genelinde anne eğitim durumu aritmetik ortalamalarına baktığımızda eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların da sistemli bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum; eğitim düzeyi farklılaşan annelerin, öğrencilerin diyalektik düşünme becerileri, analiz becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında farklılık olmasına sebep olmuştur. Eğitim seviyesi üst seviyede olan annelerin çocuklarının, eğitim seviyesi alt seviyede olan annelerin çocuklarına oranla daha yüksek ortalamalara sahip olması pek çok durumla açıklanabilir. Bu durumların başında; annelerin eğitim seviyesi arttıkça hayata karşı bakış açıları ve ufğunun genişlemesi, akademik ve sosyal hayata ilişkin daha farklı tecrübeler edinmesi, eğitim hayatında ilerlemenin faydalarını bizzat yaşadıkları için çocuklarının da eğitim hayatında ilerlemelerini istemeleri, genel ve günlük hayatta sorgulayan bir bakış açısına sahip olan çocukların başka insanların manipülasyonuna ve zorbalığına maruz kalmasının daha nadir olacağını bilmeleri sıralanabilir. Yani eğitim seviyesi yükselen anneler; çocuklarını yetiştirirken düşünme becerilerinin akademik ve sosyal hayattaki başarıyı artırdığını düşünerek, çocuklarına sorgulayıcı bir bakış açısı, analiz becerisi, yerine göre bütüncül, yerine göre detaycı bakabilme yeteneği kazandırmak amacıyla eleştirel düşünmeyi önemsemiş olabilir.

**Tablo 57.***Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
POBT	A.Okuryazar değil	56	32.05	8.53	GA	12714.862	4	3178.716			A-B <sup>T,S</sup> A-D <sup>T,S</sup>			
	B.İlkokul	343	37.98	11.77	GI	175193.823	1160	151.029			A-E <sup>T,S</sup>			
	C.Ortaokul	303	36.75	12.49					21.047*.000		B-D <sup>T,S</sup> B-E <sup>T,S</sup>	.068	.27	.064
	D.Lise	292	41.62	13.10	T	187908.685	1164				C-D <sup>T,S</sup>			
	E.Üniversite	171	45.04	12.53							C-E <sup>T,S</sup>			

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Anne eğitim durumuna ilişkin POBT'ye yapılan Anova testi sonucunda testin genelinde [F(4-1164)=21.047\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.068, Cohen's f=.27,  $\Omega^2$ =.064)] anne eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda okuryazar olmayanlarla ilkokul mezunları arasında, ilkokul mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ilkokul mezunları ile lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; ilkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ortaokul mezunları ile lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; ortaokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine orta çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda annesi ilkokul mezunu olanların, annesi okuryazar olmayan öğrencilere kıyasla; annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde puan ve seviyelerinin sistemli bir şekilde arttığı, okuduğunu daha iyi anladığı ve görsel okumaları daha iyi yapabildiği şeklinde sonuçlara ulaşılabilir. POBT genelinde anne eğitim durumu aritmetik ortalamalarına baktığımızda eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların da sistemli bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Yalnızca ortaokul düzeyindeki annelerin, ilkokul mezunu olan annelere oranla aritmetik ortalaması göz ardı edilebilir şekilde bir düşüş yaşamıştır. Bu nedenle de ortaokul mezunu anneler ile okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan anneler arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durum; eğitim düzeyi farklılaşan annelerin, öğrencilerin okuma

becerilerinde anlamlı bir yükselişe sebep olduğunu göstermektedir. Çünkü anne eğitim seviyesi arttıkça, okuma becerileri testinde alınan öğrenci puan ortalaması artmaktadır. En yüksek ortalama, anneleri üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinde görülmüştür. Bu durum eğitim seviyesi artan annelerin eğitim ve sosyal hayatta okumanın öneminin daha çok farkında olması, okuduğunu daha çabuk anlamının hem sınavlarda hem de günlük hayatta önemli bir etkisi olduğunu bilmesi, eğitim düzeyi arttıkça okumaya verilen önemin artması şeklinde açıklanabilir. Özellikle günümüzde görsel okumanın da gerek internet gerek günlük ortamlarda büyük önem kazanması, kitap okumanın öneminin daha iyi anlaşılması, okuma seviyesinin artırılması için eğitim ve sosyal hayatta gerçekleştirilen teşvik edici çalışma ve kampanyalar da bu durumu tetikleyen etkenlerden olabilir. Yani eğitim seviyesi yükselen anneler; çocuklarının okuma sıklığını ve anlama düzeyini artırmak isteyerek, bunun önemini çocuklarına anlatıp bu yönde teşvik edici bir rol üstleniyor olabilir. Çocukların anne ile daha çok vakit geçirdiği düşünülürse, hatta doğumdan itibaren annenin yetiştirme tarzına ve anne ile yaşadıkları doğrultusunda pek çok alışkanlık, davranış kazandıkları göz önünde bulundurulursa; annenin eğitim seviyesinin çocuklardaki okuma isteği, alışkanlığı, becerisi ve eğilimini etkileyeceği beklenen bir sonuç olabilir. Bu nedenle eğitim seviyesi artan annelerin çocukları, diğer annelerin çocuklarına göre daha iyi bir ortalamaya sahip olmuştur denilebilir.

**Tablo 58.**

*Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.Okuryazar değil	33	3.79	.44	<b>GA</b>	8.780	4	2.195						
	B.İlkokul	150	4.19	.47	<b>Gİ</b>	259.269	1160	.224			A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>			
	C.Ortaokul	240	4.11	.50					9.821*:.000		A-D <sup>T.S</sup>	.033	.19	.29
	D.Lise	394	4.20	.48	<b>T</b>	268.050	1164				A-E <sup>T.S</sup> C-E <sup>T.S</sup>			
	E.Üniversite	348	4.26	.44										
Eğilim	A.Okuryazar değil	33	3.23	.88	<b>GA</b>	6.763	4	1.691						
	B.İlkokul	150	3.63	1.00	<b>Gİ</b>	1208.055	1160	1.041						
	C.Ortaokul	240	3.55	1.10					1.623.166		-	-	-	
	D.Lise	394	3.60	1.00	<b>T</b>	1214.818	1164							
	E.Üniversite	348	3.66	1.00										

**Tablo 58.***Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Analiz	A.Okuryazar değil	33	3.61	.57	<b>GA</b>	12.321	4	3.080						
	B.İlkokul	150	3.84	.64	<b>Gi</b>	465.179	1160	.401						
	C.Ortaokul	240	3.75	.68					7.681*.000		A-E <sup>T.S</sup> C-E <sup>T.S</sup>	.026	.16	.022
	D.Lise	394	3.87	.64	<b>T</b>	477.500	1164							
	E.Üniversite	348	4.01	.58										
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	A.Okuryazar değil	33	3.54	.44	<b>GA</b>	8.555	4	2.139						
	B.İlkokul	150	3.89	.51	<b>Gi</b>	320.281	1160	.276						
	C.Ortaokul	240	3.80	.58					7.746*.000		A-B <sup>T.S</sup> A-D <sup>T.S</sup> A-E <sup>T.S</sup> C-E <sup>T.S</sup>	.026	.16	.023
	D.Lise	394	3.89	.52	<b>T</b>	328.836	1164							
	E.Üniversite	348	3.98	.51										

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Baba eğitim durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan anova testi sonucunda yalnızca eğilim alt boyutunda [F (4-1164)=1.623, p>.05] anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bunun sebebi, ortaokul öğrencilerinin eğer anneleri çalışmıyorsa babalarından ziyade annesi ile vakit geçiriyor olması olabilir. Aynı zamanda anne ile olan diyalogun, doğumdan itibaren daha yakın olması; öğrencinin daha çok annenin belirlediği çizgilerde yetişmesi olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin diyalektik düşünme [F (4-1164)=9.821\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.033, Cohen's  $f$ =.19,  $\Omega^2$ =.029)], analiz alt boyutunda [F (4-1164)=7.681\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.026, Cohen's  $f$ =.16,  $\Omega^2$ =.022)] ve ölçeğin genelinde [F (4-1164)=7.746\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.026, Cohen's  $f$ =.16,  $\Omega^2$ =.023)] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı bir fark görülmektedir. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda diyalektik düşünme alt boyutunda okuryazar olmayanlarla ilkokul mezunları arasında, ilkokul mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla ortaokul mezunları arasında, ortaokul mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ortaokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda babası okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin; babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan

öğrencilere kıyasla ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla diyalektik düşünme alt boyutunda daha düşük ortalamaya sahip olarak daha alt seviyede yer aldığı söylenebilir. Yani baba eğitim seviyesi artan ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme becerileri sistemli bir şekilde artmıştır. Dolayısıyla eğitim seviyesi daha alt düzeyde olan babaların öğrencilerine göre diyalektik düşünmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda analiz alt boyutunda babası okuryazar olmayanlarla üniversite mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu olanların lehine; babası ortaokul mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu olanların lehine küçük çaplı anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda babası üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinin, babası okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla analiz becerisi ve eğiliminin daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Çünkü baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin analiz alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. EDEÖ'nün genelinde babası okuryazar olmayan öğrencilerle babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, ilkokul mezunu olanların lehine; lise mezunu olanlar arasında, lise mezunlarının lehine ve üniversite mezunu olanlarla, üniversite mezunu olanların lehine; babası ortaokul mezunu olanlarla babası üniversite mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani babasının eğitim seviyesi düşük olan ortaokul öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla baba eğitim seviyesinin, eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında küçük çaplı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum babaların eğitim seviyesi arttıkça eğitim ve çocuk yetiştirmedeki sorumluluk bilinçlerinin artması, çocuklarına daha özgür bir ortam sağlamaları, sorgulayan bireyler olmalarının önemini kavramış olmaları şeklinde açıklanabilir. Sonuç olarak anne eğitim durumuna benzer bir şekilde baba eğitim durumu eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında bir etken olmuştur.

**Tablo 59.***Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
POBT	A.Okuryazar değil	33	32.04	7.61	GA	12954.474	4	3238.618				A-D <sup>T,S</sup>		
	B.İlkokul	150	36.30	11.24	GI	174954.211	1160	150.823				A-E <sup>T,S</sup>		
	C.Ortaokul	240	35.70	11.54					21.473*	.000		B-E <sup>T,S</sup>	.069	.27
	D.Lise	394	39.43	12.58	T	187908.685	1164					C-D <sup>T,S</sup>		
	E.Üniversite	348	43.70	13.17								C-E <sup>T,S</sup>		
												D-E <sup>T,S</sup>		

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Baba eğitim durumuna ilişkin POBT'ye yapılan Anova testi sonucunda testin genelinde [F(4-1164)=21.473\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.069, Cohen's f=.27,  $\Omega^2$ =.066)] baba eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda okuryazar olmayanlarla lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; okuryazar olmayanlarla üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ilkokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; ortaokul mezunları ile lise mezunları arasında, lise mezunları lehine; ortaokul mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine; lise mezunları ile üniversite mezunları arasında, üniversite mezunları lehine orta çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda babası lise mezunu olanların, babası okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde sistemli artış gösterdiği ve dolayısıyla buna bağlı becerilerde daha iyi olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılabilir. Babası üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinin, diğer tüm öğrencilerden önemli bir ortalama farkıyla önde olduğu görülmektedir. POBT genelinde baba eğitim durumu aritmetik ortalamalarına baktığımızda eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların benzer şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Yalnızca ortaokul mezunu babaların, ilkokul mezunu olan babalara kıyasla aritmetik ortalamalarda küçük bir düşüş yaşadığı görülmektedir. Bunun dışında eğitim seviyesi ile aritmetik ortalamalar doğru orantı göstermiştir. En yüksek ortalama düzeyi de babaları üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinde görülmüştür. Anılan durumlar; eğitim seviyesi artan babaların çocuklarının okuma becerilerinin daha

gelişmiş olduğunu, anlama ve kavrama düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitim seviyesi artan babaların okuma ve okuduğunu anlamının birey hayatındaki öneminin bilincinde olması, çocuklarının temel ihtiyaçları arasına okumaya yönelik kitap, gazete, dergi vb. şeyleri de koyarak düzenli bir şekilde bu ihtiyaçları karşılaması, öğretmenlerle iş birliği içerisinde okumayı arttırmaya yönelik tutumlar içerisinde olması ile açıklanabilir. Yani eğitim seviyesi artan babalar; çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla onları okumaya teşvik edici, okumanın önemini kavratıcı tutumlar sergiliyor olabilir. Çocuklar üzerinde baba figürünün yeri göz önünde bulundurulursa tıpkı anne figürü gibi baba figüründen gelen fikirlerin ve tarzların daha çabuk kabul görmesi beklenen bir durumdur denilebilir. Çünkü babalar; çocukların gözünde anne gibi otorite, deneyim, rehber gibi pek çok rolle donatılmıştır. Bu nedenle eğitim seviyesi artan babaların çocukları, diğer babaların çocuklarına göre daha iyi ortalamaya sahip olmuştur.

**Tablo 60.**

*Annenin çalışma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d																																				
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Çalışıyor	291	4.24	.48	1163	-2.424	.016*	.005	.16																																				
	Çalışmıyor	874	4.17	.46						<b>Eğilim</b>	Çalışıyor	291	3.60	1.02	1163	-1.815	.070	-	-	Çalışmıyor	874	3.57	1.01	<b>Analiz</b>	Çalışıyor	291	3.95	.64	1163	-2.251	.025*	.004	.15	Çalışmıyor	874	3.85	.63	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Çalışıyor	291	3.96	.54	1163	-2.801	.005*
<b>Eğilim</b>	Çalışıyor	291	3.60	1.02	1163	-1.815	.070	-	-																																				
	Çalışmıyor	874	3.57	1.01						<b>Analiz</b>	Çalışıyor	291	3.95	.64	1163	-2.251	.025*	.004	.15	Çalışmıyor	874	3.85	.63	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Çalışıyor	291	3.96	.54	1163	-2.801	.005*	.007	.19	Çalışmıyor	874	3.86	.50								
<b>Analiz</b>	Çalışıyor	291	3.95	.64	1163	-2.251	.025*	.004	.15																																				
	Çalışmıyor	874	3.85	.63						<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Çalışıyor	291	3.96	.54	1163	-2.801	.005*	.007	.19	Çalışmıyor	874	3.86	.50																						
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Çalışıyor	291	3.96	.54	1163	-2.801	.005*	.007	.19																																				
	Çalışmıyor	874	3.86	.50																																									

\*p<.05, \*\*p<.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin anne çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda ölçeğin eğilim alt boyutuna yönelik [t(1165)=-.070;

$p > .05$ ] anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Eğilim alt boyutunda annenin çalışıp çalışmamasına ilişkin anlamlı bir fark olmaması, bu durumun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin varlığında belirleyici bir etken olmadığına göstergesidir. Ölçeğin genelinde [ $t(1165) = .005$ ;  $p < .05$  ( $\eta^2 = .007$ , Cohen's  $d = .19$ )], diyalektik düşünme alt boyutunda [ $t(1165) = .016$ ;  $p < .05$  ( $\eta^2 = .005$ , Cohen's  $d = .16$ )] ve analiz alt boyutunda [ $t(1165) = .025$ ;  $p < .05$  ( $\eta^2 = .004$ , Cohen's  $d = .15$ )] çalışan annelere yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışan annelerin çocukları, çalışmayan annelerin çocuklarına oranla diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda ve eleştirel düşünme eğilimi genelinde daha yüksek ortalama ile görüş bildirmiştir. Toplumun bazı kesimleri; hem annenin hem de babanın çalışıyor olması noktasında çocukların eksik ve yetersiz bir eğitim alacağı yönünde kaygı taşırsa da elde edilen bulgulara göre çalışan annelerin yetiştirdiği çocukların eleştirel düşünme eğiliminin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışan annelerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışan annelerin iş hayatı içerisindeki konumu, iş hayatında edindiği tecrübeler, toplumu ve sosyal hayatı tanıma düzeyi gibi unsurlar bu durumun sebeplerinden olabilir. Bu durumda bu öğrencilerde diyalektik düşünebilme, analiz yapabilme ve eleştirel düşünebilme noktasında istemli veya istemsiz bir şekilde gelişim gösteriyor denilebilir. Sonuç olarak çalışan annelerin çocukları, diğerlerinden önde olarak anlamlı bir fark oluşturmuştur. Elbette bu noktada annelerin ne kadar süredir çalışıyor olduğu da başka bir belirleyici etken olabilir.

**Tablo 61.**

*Anne çalışma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
POBT	Çalışıyor	291	38.74	12.49	1163	-2.742	.006*	.006	.19
	Çalışmıyor	874	41.09	13.21					

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

POBT geneli, anne çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde [ $t(1165) = .006$ ;  $p < .05$  ( $\eta^2 = .006$ , Cohen's  $d = .19$ )] çalışan annelere sahip öğrencilerin lehine ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Anneleri

çalışan öğrencilerin, anneleri çalışmayan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu daha kolay ve doğru bir şekilde anladığı ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu farkın oluşmasında temel olarak annenin de çalıştığı evlerde meslek sahibi olmanın sosyoekonomik düzeyi ve farkındalığı artırdığı bizzat tecrübe edildiğinden çocuklarda iyi bir meslek sahibi olabilme yolunda öncelikli olarak okumanın önemli görülmesi, çalışan annelerin okuma ve anlama becerilerinin önemini dış dünya ile sürekli etkileşimde bulunarak yaşamış olması gibi durumlar sebep olarak gösterebilir. Çünkü yaşadığımız dünyada okumanın önemi gün geçtikçe fark edilmekte, artık bilimin ve aklın ön planda olduğu bir dönem yaşanmaktadır. Bunu gerek günlük hayatta gerek iş ve eğitim hayatında yaşayan annelerin çocuklarının okuma farkındalığı içerisinde okumaya ağırlık vermesi, becerilerini geliştirmesi önemli bir etken olmuştur. Anne eğitim durumu ile benzer şekilde annenin çalışan bir birey olması da öğrencilerin okuma becerilerini artıran bir durum olmuştur.

**Tablo 62.**

*Babanın çalışma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Baba Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Çalışıyor	1046	4.20	.48	1163	-2.379	.018*	.005	.23
	Çalışmıyor	119	4.09	.45					
<b>Eğilim</b>	Çalışıyor	1046	3.61	1.03	1163	-.135	.893	-	-
	Çalışmıyor	119	3.59	.94					
<b>Analiz</b>	Çalışıyor	1046	3.89	.64	1163	-2.016	.044*	.004	.20
	Çalışmıyor	119	3.76	.62					
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Çalışıyor	1046	3.81	.54	1163	-1.611	.108	-	-
	Çalışmıyor	119	3.90	.47					

\*p<.05, \*\*p<.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin baba çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda ölçeğin geneli [ $t(1165)=.108$ ;  $p>.05$ ] ve eğilim alt boyutuna yönelik [ $t(1165)=.893$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Eğilim alt boyutunda babanın çalışma durumuna ilişkin anlamlı bir fark olmaması, bu etkenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin varlığında belirleyici bir etken olmadığını göstergesidir. Baba eğitim durumunda olduğu gibi öğrencilerin eğilimleri, babanın çalışma durumundan etkilenmemektedir ve buna sebep olarak öğrencilerin bu noktada babadan ziyade anneleriyle daha yakın ilişkiler içinde olması ve babaları çalışsa da çalışmasa da onlarla geçirdikleri vaktin anneye göre daha kısıtlı olması gösterilebilir. Ölçeğin diyalektik düşünme [ $t(1165)=.018$ ;  $p<.05$  ( $\eta^2=.005$ , Cohen's  $d=.23$ )] ve analiz alt boyutunda [ $t(1165)=.044$ ;  $p<.05$  ( $\eta^2=.004$ , Cohen's  $d=.20$ )] çalışan babalara yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışan babaların çocukları, çalışmayan babaların çocuklarına oranla diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda daha yüksek ortalama ile görüş bildirmiştir. Burada örneklem gruplarının boyutları sebebiyle büyük olan gruba yönelik değil, küçük olan gruba yönelik yorum yapmak daha doğru olacağından çalışmayan babaların çocuklarının neden düşük bir ortalamaya sahip olduğunun üstünde durmakta fayda vardır. Bu doğrultuda buna çalışmayan babaların geçim sıkıntısı sebebiyle daha stresli olmaları, her yetişkin birey gibi çalışması gerektiğinin bilincinde olduğundan çalışamayınca sorunlar yaşaması, işsizlik kaygısı taşıması gibi durumlar sebep olmuş olabilir. Yani çalışmayan babaların birtakım olumsuzluklar yaşaması, dolayısıyla çocuklarına da yansımış olmakla beraber çocuklarına fayda sağlayabilecekleri bir dönemde çocuklarına öğretmeleri gereken şeyleri öğretememiş olabilirler. Bu nedenle bu ortaokul öğrencileri diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında daha geri kalmış olabilir. Yine de eğilim alt boyutu ve ölçeğin genelinde iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu fark yalnız diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında gerçekleşmiştir.

**Tablo 63.***Baba çalışma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Baba Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's <i>d</i>
POBT	Çalışıyor	1046	39.64	12.85	1163	-2.931	.003**	.007	.28
	Çalışmıyor	119	36.10	10.85					

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

POBT geneli, baba çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde [ $t(1165) = .003$ ;  $p < .01$  ( $\eta^2 = .007$ , Cohen's  $d = .28$ )] çalışan babalara sahip öğrencilerin lehine küçük etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Babaları çalışan öğrenciler, babaları çalışmayan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla babası çalışan öğrencilerin okuduğunu rahatlıkla ve doğru bir biçimde anladığı ve okuma becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu farkın oluşmasında temel olarak çalışan babaların çalışmayanlara oranla daha az geçim ve işsizlik kaygıları taşıması, maddi olanaklarının daha iyi bir düzeyde olması, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını daha rahat bir biçimde karşılayabiliyor olmaları, evlerinde maddi ve manevi kaynaklı daha az sorun yaşanıyor olması ve dolayısıyla çocuğu olumsuz etkileyecek durumların daha az olması gibi durumlar sebep olarak gösterebilir. Çünkü ebeveynlerin çalıştığı bir evde çocuğun özellikle okuma becerilerini de etkileyecek okuma kitabı, ders ve etkinlik kitapları gibi ihtiyaçları daha rahat karşılanırken ebeveynin çalışmadığı bir evde maddi imkânsızlıklar sebebiyle karşılanacak ihtiyaçlar kısıtlı olabilir. Özellikle araştırmaya konu olan ortaokul öğrencileri, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluştuğu için girecekleri sınavlar doğrultusunda ek ders ve kurs eğitimi yıllarında olduğu söylenebilecek öğrencilerdir. Bu öğrencilerden elbette ebeveynleri çalışan öğrenciler maddi zorlukları daha az yaşayarak ek eğitim alabilirken ebeveynleri çalışmayan öğrenciler diğerlerine kıyasla maddi zorlukları daha fazla yaşayacak, hatta ek eğitim alamayacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek etkinlikler okuldaki eğitim ve okul kitap kaynaklarıyla sınırlı kalacak, diğerlerine oranla beklenen gelişim daha düşük seviyede olacaktır.

**Tablo 64.***Aile tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Aile Tipi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.Otoriter	185	4.03	.51	<b>GA</b>	11.839	2	5.920						
	B.Demokratik	674	4.27	.47	<b>Gİ</b>	256.210	1162	.220	26.842*	.000	A-B <sup>T,S</sup> B-C <sup>T,S</sup>	.044	.21	.043
	C.Koruyucu	306	4.10	.44	<b>T</b>	268.050	1164							
Eğilim	A.Otoriter	185	3.54	.99	<b>GA</b>	10.938	2	5.469						
	B.Demokratik	674	3.68	1.01	<b>Gİ</b>	1203.880	1162	1.036	5.279*	.005	B-C <sup>T,S</sup>	.010	.10	.007
	C.Koruyucu	306	3.47	1.04	<b>T</b>	1214.818	1164							
Analiz	A.Otoriter	185	3.73	.65	<b>GA</b>	17.099	2	8.550						
	B.Demokratik	674	3.98	.63	<b>Gİ</b>	460.400	1162	.396	21.578*	.000	A-B <sup>T,S</sup> B-C <sup>T,S</sup>	.036	.19	.034
	C.Koruyucu	306	3.74	.62	<b>T</b>	477.500	1164							
EDEÖ	A.Otoriter	185	3.76	.51	<b>GA</b>	12.733	2	6.369						
	B.Demokratik	674	3.98	.53	<b>Gİ</b>	316.102	1162	.272	23.404*	.000	A-B <sup>T,S</sup> B-C <sup>T,S</sup>	.039	.20	.037
	C.Koruyucu	306	3.77	.50	<b>T</b>	328.836	1164							

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Aile tipi değişkenine ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Ölçeğin diyalektik düşünme alt boyutunda [F(2-1164)=26.842\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.044, Cohen's  $f$ =.21,  $\Omega^2$ =.043)] demokratik ailelerin lehine, eğilim alt boyutunda [F(2-1164)=5.279\*, p<.05; ( $\eta^2$ =.010, Cohen's  $f$ =.10,  $\Omega^2$ =.007)] demokratik ailelerin lehine, analiz alt boyutunda [F (2-1164)=21.578\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.036, Cohen's  $f$ =.19,  $\Omega^2$ =.034)] demokratik ailelerin lehine, ölçeğin genelinde [F (2-1164)=23.404\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.039, Cohen's  $f$ =.20,  $\Omega^2$ =.037)] demokratik ailelerin lehine küçük düzeyde etki tespit edilmiştir. Öncelikle aile tiplerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda diyalektik düşünme, analiz ve ölçek genelinde en düşük aritmetik ortalamaların otoriter ailelerin çocuklarına ait olduğu görülmektedir. Yalnızca eğilim alt boyutunda en düşük aritmetik ortalama, koruyucu ailelerin çocuklarında görülmüştür. Bunun dışında ölçeğin geneli ve alt boyutlarında en yüksek ortalamalar, demokratik ailelerin çocuklarına aittir. Yani demokratik bir ailesi olan çocuklar, eleştirel düşünmeye daha eğilimli olmakla birlikte diyalektik düşünme ve analiz gibi becerilere daha yatkın bir izlenim göstermiştir. Otoriter

ailelerin çocukları ise diğer aile tiplerine göre daha düşük ortalamalar göstermiştir. Koruyucu ailelerin eğilim alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olması, bu ailelerin çocuklarının özgürlüğünü koruma amaçlı da olsa gerekenden fazla kısıtladığının bir göstergesi olabilir. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında otoriter aileye sahip öğrencilerle demokratik aileye sahip öğrenciler arasında, demokratik aileye sahip öğrenciler lehine; koruyucu aileye sahip öğrencilerle demokratik aileye sahip öğrenciler arasında, demokratik aileye sahip öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin eğilim alt boyutunda ise koruyucu aileye sahip öğrencilerle demokratik aileye sahip öğrenciler arasında, demokratik aileye sahip öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ailesi otoriter ve koruyucu olan ortaokul öğrencilerinin; ailesi demokratik olan öğrencilere kıyasla diyalektik düşünme, analiz ve eleştirel düşünme eğiliminde daha düşük bir ortalamaya sahip olarak daha alt seviyede yer aldığı söylenebilir. Otoriter ve koruyucu olan ailelerin, demokratik ailelere kıyasla yetiştirdikleri çocukların eleştirel düşünme eğiliminde neden daha düşük ortalamalara sahip olduğu birçok durumla açıklanabilir. Otoriter aileler için bu durumlar; otoriter ailelerin çocuklarının özgürlüklerini kısıtlaması, özgür bir konuşma ve kendini ifade etme imkânı tanımaması, kendi fikirlerini çocuklara dayatması, eleştirel düşünmeye yönelik fayda sağlayacak etkinlikler değil, aksine çocuklarına karşı kendi otoritelerini sorgulamalarına neden olacağından asla eleştiri hakkı tanınmaması, eleştiri ve eleştirel düşünme eylemlerinin kötü bir şey olduğu yönünde tutum sergilemesi, çocuk üstünde mutlak otorite kurabilmek için kendi fikirlerinin çocuk tarafından tartışılmasına izin verilmemesi, çocuğun özgürlüğünü kısıtlayacak yasak ve kurallar koyması şeklinde sıralanabilir. Koruyucu aileler için bu durumlar; koruyucu ailelerin dışarıdaki olumsuzluklardan korumak niyetiyle olsa da çocuklarının özgürlüğünü kısıtlaması, yeri gelince kural ve yasaklar koyması, çocuğun bunları kabul etmesi için aile kararlarının tartışmaya açık olmadığı ve eleştirilemeyeceği yönünde baskı yapması, herhangi bir olumsuzluk olabileceği düşüncesiyle çocuğu sürekli kontrol etmeye çalışması gibi durumlar olabilir. Demokratik ailelere sahip öğrencilerin bariz şekilde diğer ailelerin çocuklarından ileride olmasına sebep olarak; demokratik ailelerde herkesin fikrini beyan edebildiği özgür ortamların olması, çocukların fikrine saygı duyulması ve önem gösterilmesi, bir durum karşısında tek yönlü karar vermektense ziyade çocuktan da fikir istenilmesi, dolayısıyla çocuğun farklı

açılardan düşünmeye sevk edilmesi, kararlarda uzlaşmanın hâkim olması gibi durumlar gösterilebilir. Yani demokratik aileler; çocuklarına diğer ailelere kıyasla daha özgür, daha rahat, daha değer veren bir ortam sunduğu, onları bilinçli bir şekilde eleştirel düşünmeye sevk ettiği, çocuklarını daha serbest bırakarak yeri geldiğinde hatalar yapması ve bu hatalardan dersleri bizzat kendisinin çıkarmasına olanak tanıdığı için eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarında daha yüksek bir eğilim göstermiş olabilir.

**Tablo 65.**

*Aile tipi değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Aile Tipi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p
POBT	A.Otoriter	185	38.33	11.811	GA	785.230	2	392.617	2.438	.088
	B.Demokratik	674	40.03	13.117	Gi	187123.451	1162	161.036		
	C.Koruyucu	306	38.39	12.23	T	187908.685	1164			

\*p<.05, \*\*p<.01

Aile tipi değişkenine ilişkin POBT'ye yapılan anova testi sonucunda testin genelinde [F (2-1164)=2.438, p>.05] aile tiplerine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bunun sebebi; aile tipinin ve ailenin davranış biçiminin, bireylerin eğilimlerinde önemli bir rol oynaması ancak özellikle okullarda eğitimi verilen becerilerde bu kadar büyük bir etkisinin olmaması olabilir. Yani aile tipleri, öğrencilerin okuma becerilerini farklılaşma sağlayacak oranda artırıp azaltamıyor olabilir. Ancak aile tipleri aritmetik ortalamalarına bakıldığında demokratik ailelerin, otoriter ve koruyucu ailelere kıyasla daha yüksek bir başarı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi otoriter ve koruyucu ailelerde öğrencilerin okuduğu veya okumak istediği kitapların denetlenmesi, kısıtlanması hatta bizzat seçilmesi gibi durumlar olabilir. Ayrıca demokratik ailelerde öğrenciler daha özgür ve serbest bir ortamda olduğundan okuma eylemine daha çok vakit ayırabiliyor ve kısıtlamaya maruz kalmadan istediğini okuyabiliyor olabilir. Dolayısıyla bu destekleme ve onaylama farklılıklarından kaynaklı olarak bir fark oluşmuş olabilir.

**Tablo 66.***Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's <i>f</i>	$\Omega^2$
<b>Diyalektik Düşünme</b>	A.Tek çocuk	78	4.12	.48	<b>GA</b>	2.467	3	.822						
	B.1 kardeş	459	4.24	.48	<b>Gİ</b>	265.583	1161	.229			A-B <sup>L</sup>			
	C.2 kardeş	443	4.16	.49					3.594*.013		B-C <sup>L</sup>	.010	.10	.007
	D.3 kardeş ve üzeri	185	4.13	.45	<b>T</b>	268.050	1164				B-D <sup>L</sup>			
<b>Eğilim</b>	A.Tek çocuk	78	3.84	.90	<b>GA</b>	4.659	3	1.553						
	B.1 kardeş	459	3.57	1.05	<b>Gİ</b>	1210.159	1161	1.042						
	C.2 kardeş	443	3.60	1.01					1.490.216		-	-	-	
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.59	1.00	<b>T</b>	1214.818	1164							
<b>Analiz</b>	A.Tek çocuk	78	3.87	.64	<b>GA</b>	7.055	3	2.352						
	B.1 kardeş	459	3.96	.60	<b>Gİ</b>	470.444	1161	.405						
	C.2 kardeş	443	3.85	.68					5.804*.001		B-C <sup>T</sup>	.014	.12	.012
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.74	.60	<b>T</b>	477.500	1164				B-D <sup>T,S</sup>			
<b>EDEÖ</b>	A.Tek çocuk	78	3.94	.46	<b>GA</b>	1.861	3	.620						
	B.1 kardeş	459	3.92	.53	<b>Gİ</b>	326.974	1161	.282						
	C.2 kardeş	443	3.87	.55					2.203.086		-	-	-	
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.82	.51	<b>T</b>	328.836	1164							

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme [F (3-1164)=3.594\*, p<.05 ( $\eta^2$ =.010, Cohen's *f*=.10,  $\Omega^2$ =.007)] ve analiz alt boyutunda [F (3-1164)=5.804\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.014, Cohen's *f*=.12,  $\Omega^2$ =.012)] küçük çapta etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Eğilim alt boyutunda [F (3-1164)=1.623, p>.05] ve ölçeğin genelinde [F (3-1164)=2.203, p>.05] anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu doğrultuda kardeş sayısının, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark meydana getirmediği söylenebilir. Bunun sebebi; eğilimin oluşmasında bireysel ve çevredeki aile, öğretmen, arkadaş gibi unsurların daha önemli roller oynaması, dolayısıyla sahip olunan kardeşin biraz daha geri planda kalıyor oluşu olabilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutunda bir kardeşi olanların diğerlerinden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bir adet kardeşi olanların antitez

üretmeye ve fikirleri sentezlemeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebi, sadece bir kardeşi olan çocukların kendini kıyaslayacağı ve evde fikirlerini paylaşacağı birden fazla seçenek olmadığından daha net fikirlere sahip olabilmesi olabilir. Eğilim alt boyutunda ise tek çocukların diğerlerine kıyasla daha yüksek bir ortalaması olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi, anne ve babanın tüm ilgi ve eğitiminin bir çocuk üzerinde yoğunlaşmış olması ve bu ilginin paylaşılmaya gerek kalmadan tek çocuğa veriliyor olması olabilir. Analiz alt boyutunda, diyalektik düşünme alt boyutuna benzer şekilde bir adet kardeşi olanların diğerlerine kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bunun için; bir kardeşi olan çocukların, evde kendisi hariç yalnız bir çocuk olduğu için onun fikirleri üzerine daha rahat odaklandığı, dikkati onda olduğu için analiz yapmakta kendini ilerlettiği söylenebilir. Ölçeğin genelinde en yüksek ortalama, tek çocuklara ait olarak tespit edilmiştir. Bu durumda tek çocuk olanların eleştirel düşünme eğilimlerinin, diğer çocuklara oranla az da olsa yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tukey, Scheffe ve LSD testleri doğrultusunda diyalektik düşünme alt boyutunda tek çocuk olanlarla bir kardeşi olan öğrenciler arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla iki kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla üç ve üstü kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bir adet kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin, hiç kardeşi olmayan veya birden fazla kardeşi olanlara oranla diyalektik düşünme noktasında daha ileri seviyede olduğu söylenebilir. Analiz alt boyutunda bir kardeşi olanlarla iki kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla üç ve üstü kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani bir kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin analiz yapmaya yatkınlık noktasında diğer öğrencilere kıyasla daha iyi bir noktada oldukları söylenebilir. Bu bağlamda ölçek geneli ve alt boyutlara bakıldığında eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin en üst seviyede birbirine çok yakın iki grup vardır: tek çocuk olanlar ve bir adet kardeşi olanlar. Bu durumdan hareketle kardeş sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğiliminde ve diyalektik düşünme ve analize yatkınlıkta küçük bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Çünkü 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ortalaması, en düşük olan ortalamadır.

**Tablo 67.***Kardeş sayısı değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
POBT	A.Tek çocuk	78	39.79	14.13	GA	2107.956	3	702.652						
	B.1 kardeş	459	40.79	12.69	GI	185800.729	1161	160.035						
	C.2 kardeş	443	38.64	12.54					4.391*	.004	B-D <sup>T.S</sup>	.011	.11	.009
	D.3 ve üzeri kardeş	185	37.13	12.13	T	187908.685	1164							

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin POBT'ye yapılan Anova testi sonucunda testin genelinde [F (3-1164)=4.391\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.011, Cohen's f=.11,  $\Omega^2$ =.009)] kardeş sayısına göre küçük çapta etkiye anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda bir kardeşi olanlarla üç ve üzeri kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bir kardeşi olanların, üç ve üzeri kardeşi olanlara kıyasla okuma becerilerinde sistemli artış gösterdiği ve dolayısıyla buna bağlı becerilerde daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Bir kardeşi olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla aritmetik ortalamalarda da önde olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında en avantajlı öğrencilerin bir kardeşi olanlar ile tek çocuk olanlar olması, eleştirel düşünme eğilimlerindekiyle benzer bir sonuç doğurmaktadır. Bu durumda kardeş sayısının artmasının okuma becerilerinin gelişmesini nispeten olumsuz etkiliyor olduğu söylenebilir. Bu durum; evde çocuk sayısı arttıkça ilgi, maddi imkân, birlikte geçirilen vakit gibi pek çok unsurun bölünmesiyle açıklanabilir. Yani evdeki çocuk sayısı; ailenin tutumunda, ilgisinde, ayırdığı vakit ve gösterdiği çabada etkileyici bir unsur olabilir. Bu durumda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesini sağlayacak kitap, eğitim setleri vb. destekleyici unsurlar da dâhil olmak üzere öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayıları birçok yönden onları etkilemektedir denilebilir.

**Tablo 68.***Okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	OÖE Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
Diyalektik Düşünme	Evet	751	4.23	.45	1163	4.539	.000**	.017	.28
	Hayır	414	4.10	.51					
Eğilim	Evet	751	3.65	1.00	1163	2.189	.029*	.004	.13
	Hayır	414	3.51	1.01					
Analiz	Evet	751	3.94	.61	1163	4.742	.000**	.019	.29
	Hayır	414	3.76	.67					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Evet	751	3.94	.50	1163	4.684	.000**	.018	.29
	Hayır	414	3.79	.56					

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

EDEÖ ve alt boyutları, okul öncesi eğitim alma durumuna göre gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre ölçeğin geneli [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$  ( $\eta^2 = .018$ , Cohen's  $d = .29$ )], diyalektik düşünme [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$  ( $\eta^2 = .017$ , Cohen's  $d = .28$ )] ve analiz [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$  ( $\eta^2 = .019$ , Cohen's  $d = .29$ )] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin eğilim alt boyutunda da [ $t(1165) = .029$ ;  $p < .05$  ( $\eta^2 = .004$ , Cohen's  $d = .13$ )] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farkın her boyutta okul öncesi eğitim alanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi eğitim alan öğrenciler, yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alan ortaokul öğrencilerinin almayanlara kıyasla eleştirel düşünme ve alt boyutlarına yönelik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin eleştirel düşünme eğilimi kazandırdığı, sorgulayıcı düşünmeye yönelttiği, analiz becerisini artırdığı, kendi fikirlerinin bilincinde olmayı ve bunları savunmayı öğrettiği söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayanlara oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi olduğu, başka düşünceleri kolaylıkla yorumlayıp analiz edebildiği, fikirler arasında bağlantılar kurarak sentez yapabildiği, daha bilinçli bir düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okul öncesi eğitim, çocukları okula ve eğitim ortamına en iyi şekilde hazırlamayı amaçladığından çocukların eğitim temelini oluşturan ilk adımdır. Yani okul öncesi

eđitim, bir temel oluřturduđundan bu eđitim ne kadar sađlıklı ve bařarılı bir řekilde geręekleřirse ođrencilerin dil ve dūřünce becerileri de paralel olarak geliřim gōstermektedir. Bu bađlamda okul öncesi eđitim alan ođrencilerin kendi fikirlerini ifade etme ve savunmada daha öz güvenli olduđu, daha küçük yařlarda eleřtirel dūřünmeyi yařayarak ođrendikleri için olumlu bir tutum geliřtirdiđi, temel eđitime bařlamadan önce aldıkları eđitim sayesinde bilinę düzeylerinin daha yüksek olduđu söylenebilir.

**Tablo 69.**

*Okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölęek ve alt boyutları	OÖE Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
POBT	Evet	751	40.79	12.97	1163	5.370	.000**	.024	.33
	Hayır	414	36.67	11.77					

\*p<.05, \*\*p<.01

POBT geneli, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre geręekleřtirilen T testi sonuğlarına göre testin genelinde [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2=.024$ , Cohen's d=.33)] okul öncesi eğitim alanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan ortaokul oğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre okuma becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin, okuma becerilerinin gelişmesinde ve artmasında bir rol oynadığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim; oğrencileri okul sıralarına hazırlamanın yanında dil becerilerinin temelini de oluşturmakta ve oğrencilere dil temelini doğru bir biçimde atmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alan oğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek düzeyde olması, okul öncesi eğitimin oğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde ne kadar önemli bir rol oynadığının göstergesi olabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alan ortaokul oğrencilerinin okuduklarını daha iyi anladıkları, görselleri daha iyi okudukları, yorumlayabildikleri ve okudukları arasında neden-sonuğ ilişkileri kurabildikleri söylenebilir. Sonuę itibariyle hem okula hazırlayan hem dil ve dūřünce becerilerini geliştiren okul öncesi eğitimin, oğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve artırdığı söylenebilir.

**Tablo 70.**

*Okul öncesi eğitim alma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	OÖE Süresi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's <i>f</i>	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.0 (Almayanlar)	414	4.10	.51	<b>GA</b>	5.045	2	2.522						
	B.1 yıl	543	4.24	.45	<b>Gİ</b>	263.005	1162	.226	11.144*	.000	A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>	.019	.14	.017
	C.2 yıl ve üzeri	208	4.22	.48	<b>T</b>	268.050	1164							
Eğitim	A.0 (Almayanlar)	414	3.51	1.05	<b>GA</b>	6.166	2	3.083						
	B.1 yıl	543	3.64	1.00	<b>Gİ</b>	1208.653	1162	1.040	2.964	.052	-	-	-	-
	C.2 yıl ve üzeri	208	3.70	1.00	<b>T</b>	1214.818	1164							
Analiz	A.0 (Almayanlar)	414	3.76	.67	<b>GA</b>	9.927	2	4.964						
	B.1 yıl	543	3.92	.61	<b>Gİ</b>	467.573	1162	.402	12.335*	.000	A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>	.021	.15	.019
	C.2 yıl ve üzeri	208	3.99	.62	<b>T</b>	477.500	1164							
EDEÖ	A.0 (Almayanlar)	414	3.79	.56	<b>GA</b>	6.619	2	3.309						
	B.1 yıl	543	3.93	.50	<b>Gİ</b>	322.217	1162	.277	11.934*	.000	A-B <sup>T.S</sup> A-C <sup>T.S</sup>	.020	.14	.018
	C.2 yıl ve üzeri	208	3.97	.52	<b>T</b>	328.836	1164							

\*p<.05, \*\*p<.010

Ortaokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin geneli [F (2-1164)=11.934\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.020, Cohen's *f*=.14,  $\Omega^2$ =.018)], diyalektik düşünme [F (2-1164)=11.144\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.019, Cohen's *f*=.14,  $\Omega^2$ =.017)] ve analiz [F (2-1164)=12.335\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.021, Cohen's *f*=.15,  $\Omega^2$ =.018)] alt boyutlarında okul öncesi eğitimi hiç almayanların aleyhine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında okul öncesi eğitimi hiç almamış olanlarla 1 yıl eğitim almış olanların arasında, 1 yıl eğitim alanların lehine; okul öncesi eğitim almamış olanlarla 2 yıl ve üzeri eğitim almış olanların arasında, 2 yıl ve üzeri eğitim alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda en az 1 yıl okul öncesi eğitim alanların, hiç eğitim almayanlara göre diyalektik düşünmede daha yüksek bir düzeyde olduğu ve diyalektik düşünmeye daha eğilimli olduğu söylenebilir. Analiz alt boyutunda ölçeğin geneli ve alt boyutlarında ise 1 yıl veya 2 yıl ve üzeri eğitim alanlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okul

öncesi eğitim alma süresi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarına yönelik eğilimlerin de arttığı görülmüştür. Sonuç olarak okul öncesi eğitimin eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında ve gelişmesinde belirleyici olduğu, okul öncesi eğitim alma süresinin arttıkça eğilimin gelişmesini desteklediği ve öğrencilerin düşünme becerilerini artırdığı söylenebilir.

**Tablo 71.**

*Okul öncesi eğitim alma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Okul Öncesi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen' f	$\Omega^2$
POBT	A.0 (Almayanlar)	414	36.69	11.78	GA	4698.158	2	2349.079						
	B.1 yıl	543	40.43	12.90	GI	183210.526	1162	157.668	14.899**	.000	A-B <sup>T,S</sup> A-C <sup>T,S</sup>	.025	.16	.023
	C.2 yıl ve üzeri	208	41.70	13.12	T	187908.685	1164							

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine ilişkin POBT'ye yapılan anova testi sonucunda testin genelinde [F (2-1164)=14.899\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ )=.025, Cohen's f=.16,  $\Omega^2$ .023] okul öncesi eğitim alma süresine göre küçük çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma; okul öncesi eğitim almayanlarla 1 yıl eğitim almış olanların arasında, 1 yıl eğitim alanların lehine; okul öncesi eğitim almamış olanlarla 2 yıl ve üzeri eğitim almış olanların arasında, 2 yıl ve üzeri eğitim alanların lehine tespit edilmiştir. Bunun sebebi; okul öncesi eğitimin öğrencilerin pek çok becerisinde rol oynaması, bu becerilerin başında dil ve düşünce becerilerinin gelmesi, okumanın temelini bu eğitimle atılması, görsellere önem verilen bir eğitim olduğundan çocukların görsel okumada ve yorumlamada daha az zorluk yaşaması olabilir. Yani okul öncesi eğitim almak, öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayan bir etkidir denilebilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okul öncesi eğitimin süresi arttıkça okuma becerileri başarı puanının da arttığı görülmektedir. Bu paralellik, aralarındaki destekleyici ve geliştirici ilişkiyi ortaya koyabilir. Çünkü okul öncesi eğitimi hiç almamış olan öğrencilerin başarı puanı, alanlara göre gözle görülür bir şekilde düşüktür. Sonuç olarak okul öncesi eğitimin alınma süresinin artması, aynı oranda okuma becerilerindeki başarıyı da artırıyor denilebilir.

**Tablo 72.***Kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Kitaplık	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Evet	961	4.22	.47	1163	5.663	.000**	.027	.44
	Hayır	204	4.02	.49					
<b>Eğilim</b>	Evet	961	3.65	1.01	1163	3.453	.001**	.007	.27
	Hayır	204	3.38	1.02					
<b>Analiz</b>	Evet	961	3.91	.63	1163	4.201	.000**	.015	.32
	Hayır	204	3.71	.68					
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Evet	961	3.93	.53	1163	5.632	.000**	.027	.43
	Hayır	204	3.70	.52					

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, ortaokul öğrencilerinin kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna göre gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre ölçeğin geneli [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2$ =.027, Cohen's d=.43)], diyalektik düşünme [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2$ =.027, Cohen's d=.44)], eğilim [t(1165)= .001; p<.01 ( $\eta^2$ =.007, Cohen's d=.27)] ve analiz [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2$ =.015, Cohen's d=.32)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Tespit edilen bu fark, evlerinde kendilerine ait kitaplığı olan öğrencilerin lehinedir. Yani ölçek geneli ve alt boyutlarında kitaplığı olan öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri daha yüksektir denilebilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kitaplığı olan öğrencilerin genelde ve alt boyutlarda kitaplığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalamaları olduğu görülmektedir. Kendine ait kitaplığı olan öğrenciler diğerlerine göre daha düzenli olmakla birlikte kendi kitap ve okuma zevkini bildiğinden kendini daha iyi tanımakta ve kendi fikirlerinin bilincinde olmakta ve kitaplara olan ilgisi ve alışkanlığı sayesinde okuduğu her kitapta analiz yapabilme, farklı yönlerden düşünebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerinde kendini biraz daha geliştirebilmektedir. Tüm bunlar kitaplığı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki bu farkın oluşmasına sebep olmuş olabilir. Dolayısıyla kendine ait bir kitaplığı olan öğrencilerin daha öz güvenli, daha düzenli, daha

bilinç sahibi bireyler olduklarından eleştirel düşünmeye yönelik eğilim sahibi oldukları ve kitaplığı olmayan öğrencilere göre eğilimlerinin daha yüksek olduğu yorumunda bulunulabilir.

**Tablo 73.**

*Kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Kitaplık Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
POBT	Evet	961	40.08	12.88	1163	4.428	.000**	.017	.34
	Hayır	204	35.78	11.18					

\*p<.05, \*\*p<.01

POBT geneli, ortaokul öğrencilerinin kendilerine ait kitaplığı olma durumuna göre gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$  ( $\eta^2 = .017$ , Cohen's  $d = .34$ )] kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani kendine ait kitaplığı olan ortaokul öğrencilerinin, kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilere göre POBT'de daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin kendisine ait bir kitaplığının olmasının, okuma becerilerinin gelişiminde rol oynadığı söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine ait bir kitaplığının olmasının; onları düzenli kitap okumaya, kitaplarını belirli bir düzen içinde tutmaya, kendi kitap koleksiyonunu oluşturmaya sevk ettiği varsayılırsa bu etkenin öğrencilerin okuma, anlama, ilişki kurma, analiz yapma gibi becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir. Öğrencinin evinde kendi kitaplığının olması; onun kitaplarına özenmesini, kitaplığını oluşturma sürecinde seçici olmasını, kendi fikirlerini kullanarak seçimler yapmasını ve bu sayede kendi düşüncelerinin daha çok farkında olmasını sağlayabilir. Dolayısıyla öğrencilerdeki okuma bilinç ve farkındalığının gelişmesine de katkıda bulunabilir. Bu nedenle kitaplığı sadece bir nesne olarak değil, çocukta oluşturduğu etkiler ve anlamlar gözüyle düşünmek gerekmektedir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında kendine ait kitaplığı olanlar ve olmayanlar arasında önemli bir fark olduğu söylenebilir. Bu durumda kitaplık sahibi olmanın okuma becerileri üstünde bir etkisi olduğu, bu etkinin olumlu yönde olduğu ve okuma becerilerini artırdığı söylenebilir.

**Tablo 74.**

*Günlük kitap okuma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Kitap Okuma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's <i>f</i>	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.0-30 dakika	519	4.10	.49	<b>GA</b>	7.972	2	2.522						
	B.31-60 dakika	466	4.24	.47	<b>Gİ</b>	260.078	1162	.226	17.808**	.000	A-B <sup>T,S</sup> A-C <sup>T,S</sup>	.030	.18	.028
	C.61 dakika ve üzeri	180	4.30	.43	<b>T</b>	268.050	1164							
Eğilim	A.0-30 dakika	519	3.60	1.00	<b>GA</b>	.104	2	3.083						
	B.31-60 dakika	466	3.60	1.02	<b>Gİ</b>	1214.714	1162	1.040	.050	.951	-	-	-	-
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.63	1.09	<b>T</b>	1214.818	1164							
Analiz	A.0-30 dakika	519	3.79	.64	<b>GA</b>	6.984	2	4.964						
	B.31-60 dakika	466	3.95	.60	<b>Gİ</b>	470.515	1162	.402	8.624**	.000	A-B <sup>T,S</sup> A-C <sup>T,S</sup>	.015	.12	.013
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.94	.70	<b>T</b>	477.500	1164							
EDEÖ	A.0-30 dakika	519	3.83	.53	<b>GA</b>	3.436	2	3.309						
	B.31-60 dakika	466	3.93	.52	<b>Gİ</b>	325.400	1162	.277	6.134**	.002	A-B <sup>T,S</sup> A-C <sup>T,S</sup>	.010	.10	.009
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.96	.55	<b>T</b>	328.836	1164							

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin geneli [F (2-1164)=6.134\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.010, Cohen's *f*=.10,  $\Omega^2$ =.009)], diyalektik düşünme [F (2-1164)=17.808\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.030, Cohen's *f*=.18,  $\Omega^2$ =.028)] ve analiz [F (2-1164)=8.624\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.015, Cohen's *f*=.12,  $\Omega^2$ =.013)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu durumda günlük kitap okuma süresinin, eğilim alt boyutunu etkilemediği ve eğilimi belirlemede bir rol oynamadığı söylenebilir. Ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında ise günlük 0-30 dakika kitap okuyanlarla günlük 31-60 dakika kitap okuyanlar arasında, 31-60 dakika kitap okuyanların lehine; 0-30 dakika kitap okuyanlarla günlük 61-90 dakika ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 61-90 dakika ve üzeri kitap okuyanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda kitap okuma süresi azaldıkça öğrencilerin kendi fikrinden hareketle yorum yapabilme, başka fikirleri karşılaştırabilme, sebep-sonuç ilişkileri

kurabilme, olaylara ve durumlara çok yönlü bakabilme yönündeki yetenekleri de paralel biçimde azalmaktadır denilebilir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda farklılaşma tespit edilemese de diğer alt boyutlara bakıldığında kitap okuma süresi arttıkça aritmetik ortalamaların da arttığı görülmektedir. Sistemli bir şekilde gerçekleşen bu artışın, öğrencilerin eğilimlerinde bir rol oynadığı, dolayısıyla günlük kitap okuma süresinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin 7 ve 8. sınıf düzeyinde okuduğu kitapların yaşlarına uygun roman, hikâye ve masal gibi gruplardan ve dolayısıyla farklı karakterler arasında geçen olayların anlatıldığı kitaplardan oluştuğu düşünülürse, bu kitapların öğrencilerin olayları ve kişiler arası ilişkileri analiz etmesi ve anlayabilmesi için sorgulayıcı bakış açısı kazandırarak eleştirel düşünme eğilimini de artırdığı söylenebilir. Dolayısıyla hem eleştiri yapabilme becerisine hem de bu beceriyi kullanmaya yönelik olan eğilime olumlu bir katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

**Tablo 75.**

*Günlük kitap okuma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Kitap Okuma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p
POBT	A.0-30 dakika	519	38.38	12.55	<b>GA</b>	851.522	2	425.761		
	B.31-60 dakika	466	40.18	12.85	<b>Gİ</b>	187057.163	1162	160.979	2.64	.071
	C.61 dakika ve üzeri	180	39.85	12.67	<b>T</b>	187908.685	1164			

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin POBT'ye yapılan test sonucunda testin genelinde [F (2-1164)=2.645, p>.05] günlük kitap okuma süresine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Yani bu durumda öğrencilerin günlük olarak ne kadar süre kitap okuduklarının, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etki oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir. Okuma becerileri, sağlam bir okul temeli ve sistemli eğitimlerle gelişen bir beceridir. Okuma becerisi doğal olmayan dil becerilerindedir çünkü doğuştan var olan bir beceri değildir, sonradan edinilir. Okuma becerisini sağlam temeller üzerine oturtmamış olan bir öğrenci günlük olarak kitap okusa dahi aşamayacağı bazı sorunlar yaşayabilir. Örneğin okuduğunu anlamaya çalışırken analiz yapabilmeye ve ilişki ve olay ağı oluşturmada güçlükler yaşayabilir. Bunları bir öğretmen, rehber veya uzman eşliğinde çözebilir. Tüm bunların dışında PISA tarafından geliştirilen bu okuma

becerileri testi yalnız paragraf sorularından değil, görseller içeren şekil, şema ve grafik sorularını da kapsamaktadır. Bu doğrultuda günlük olarak roman, hikâye, masal vb. türlerde kitap okuyan öğrencilerin bu tarz görsel okuma sorularını çözebilmek için daha farklı etkinlikler üzerinden çalışması gerekmektedir. Dolayısıyla günlük kitap okuma süresi, öğrencilerin okuma becerilerini farklılaştıracak biçimde etkilememiş olabilir. Yine de aritmetik ortalamalar incelendiğinde günlük 31-60 dakika arası kitap okuyan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla okuma becerileri başarı puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani günlük kitap okuma süresinin okuma becerilerini hiç artırmadığını söylemek bu noktada yanlış bir yorum olabilir.

**Tablo 76.**

*Günlük teknoloji kullanma süreleri değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği  
Anova sonuçları*

Ölçek	Teknoloji Süresi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.0-30 dk.	221	4.27	.45	<b>GA</b>	6.200	3	2.067						
	B.31-60 dk.	476	4.21	.48	<b>Gİ</b>	261.850	1161	.226			A-D <sup>T-S</sup>			
	C.61-90 dk.	274	4.18	.46					9.163*.000		B-D <sup>T-S</sup>	.023	.15	.21
	D.91 dk. ve üzeri	194	4.04	.52	<b>T</b>	268.050	1164				C-D <sup>T-S</sup>			
Eğilim	A.0-30 dk.	221	3.66	1.07	<b>GA</b>	3.228	3	1.076						
	B.31-60 dk.	476	3.61	1.02	<b>Gİ</b>	1214.590	1161	1.044						
	C.61-90 dk.	274	3.52	1.01					1.034.378		-	-	-	
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.65	.99	<b>T</b>	1214.818	1164							
Analiz	A.0-30 dk.	221	3.91	.65	<b>GA</b>	3.185	3	1.062						
	B.31-60 dk.	476	3.90	.64	<b>Gİ</b>	474.314	1161	.409						
	C.61-90 dk.	274	3.89	.61					2.599.051		-	-	-	
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.76	.66	<b>T</b>	477.500	1164							
EDEÖ	A.0-30 dk.	221	3.95	.57	<b>GA</b>	2.204	3	.735						
	B.31-60 dk.	476	3.91	.53	<b>Gİ</b>	326.632	1161	.281						
	C.61-90 dk.	274	3.86	.52					2.611*.050		A-D <sup>L</sup>	.007	.09	.004
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.82	.51	<b>T</b>	328.836	1164				B-D <sup>L</sup>			

\*p<.05, \*\*p<.01

Öğrencilerin günlük olarak teknoloji (bilgisayar, telefon, tablet vb.) kullanma sürelerine ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme alt boyutunda [F (3-1164)=9.163\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.023, Cohen's  $f$ =.15,  $\Omega^2$ =.021)] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark, ölçek genelinde ise [F (3-1164)=2.611\*, p<.05; ( $\eta^2$ =.007, Cohen's  $f$ =.09,  $\Omega^2$ =.004)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Eğilim [F (3-1164)=1.034, p>.05] ve analiz [F (3-1164)=2.599, p>.05] alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu doğrultuda günlük olarak teknoloji kullanım süresinin öğrencilerin diyalektik ve eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark meydana getirdiği ancak eğilim ve analiz alt boyutlarında anlamlı bir fark teşkil etmediği söylenebilir. Diyalektik düşünme alt boyutundaki anlamlı farklılaşma; 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine; 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine; 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine şeklinde gerçekleşmiştir. Yani 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin diyalektik düşünme eğilimlerinin ve niteliklerinin daha düşük bir seviyede olduğu ve dolayısıyla teknoloji kullanımından diğerlerine kıyasla olumsuz etkilendikleri ifade edilebilir. Günümüz için teknoloji kullanmamak neredeyse imkânsızdır çünkü bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme ve paylaşma noktasında hem hızlı hem de verimli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette öğrencilerin teknolojiyi bilgi amaçlı mı yoksa eğlence, oyun vb. aktiviteler için mi kullandığı burada önemlidir. Süresi iyi ayarlanmayan bir teknoloji kullanımının öğrencilerde diyalektik düşünmenin gelişimine ket vurduğu yorumu, bu durum karşısında yapılabilir. Ancak sürenin artması ve azalmasının eğilim ve analiz alt boyutlarında herhangi bir etkisi olduğu görülmemektedir. Yine de analiz alt boyutundaki aritmetik ortalamalara bakıldığında en düşük aritmetik ortalamanın belli bir şekilde 91 dakika ve üzeri internet kullanan öğrencilere ait olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç EDEÖ genelinde de görülmektedir. EDEÖ'deki anlamlı farklılaşma; 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine; 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin

lehine gerçekleşmiştir. Her alt boyut ve ölçek genelinde en yüksek aritmetik ortalama, 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerde görülmektedir. Dolayısıyla teknoloji kullanımında sürenin çok önemli olduğunu, süre uzadıkça öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin azaldığı söylenebilir. Buna sebep olarak internet ortamındaki her bilginin güvenilir olmaması, öğrencilerin öğrendiklerinin doğru ve yanlış olup olmadığını anlamasının güç olması ve dolayısıyla eleştirel bir bakış açısıyla bakmadan okuduğunu direkt doğru ya da yanlış olarak değerlendirmesi gösterilebilir. Özellikle sosyal medya özelinde bakılırsa öğrenciler için iyi rol modeller olduğu gibi kötü rol modellerin de olduğu, öğrencinin kendisine seçtiği rol modelin doğrularını ve yanlışlarını olduğu gibi kabul etmesi, sorgulamaması ve eleştirmemesi bu durumda etkili olmuş olabilir. Çünkü günlük olarak hiç internet kullanmayan ya da en fazla yarım saat kullanan bir öğrencinin geçireceği vakit kısıtlı olduğundan, ödev ve dersleri için harcadığı süreden geriye kalan süre ile zihnini gereksiz ve zararlı şeylerle dolduracağı zamanın diğer öğrencilere kıyasla çok daha az olacağı söylenebilir. Sonuç olarak gün içerisinde 91 dakika ve üzeri internet kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin düşmesine sebep olduğu ancak günlük olarak daha az süre internet kullanan öğrencilerde bu durumun böyle olmadığı söylenebilir.

**Tablo 77.**

*Günlük teknoloji kullanma süreleri değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Teknoloji Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
POBT	A.0-30 dk.	221	42.80	12.77	<b>GA</b>	5592.453	3	1864.151	11.871**	.000	A-B <sup>T,S</sup> A-D <sup>T,S</sup> B-D <sup>T,S</sup> C-D <sup>T,S</sup>	.030	.18	.027
	B.31-60 dk.	476	38.90	12.58	<b>GI</b>	182316.232	1161	157.034						
	C.61-90 dk.	274	39.93	12.40	<b>T</b>	187908.685	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	35.57	12.31										

\*p<.05, \*\*p<.01

Günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin POBT'ye yapılan anova testi sonucunda testin genelinde [F (3-1164)=11.871\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.030, Cohen's f=.18,  $\Omega^2$ =.027)] küçük çapta etkiye anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 31-60 dakika teknoloji

kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullananların lehine; 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullananların lehine; 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 31-60 dakika teknoloji kullananların lehine; 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 61-90 dakika teknoloji kullananların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda günlük olarak teknolojiyi 0-30 dakika aralığında kullanan öğrencilerin; günlük 31-60, 61-90 ve 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve okuduklarını daha iyi anladığı sonucuna ulaşılabılır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okuma becerileri başarı puanı en yüksek olan grubun günlük olarak teknolojiyi 0-30 dakika arası kullanan grup olduğu görülmektedir. En düşük başarı puanına ise günlük olarak 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanımı gerçekleştiren öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda gün içinde kullanılan teknoloji süresinin okuma becerilerini olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunulabilir.

**Tablo 78.**

*Aile ile geçirilen zamanın verimliliğine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Aile Zaman Verimi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d																																				
<b>Diyaletik Düşünme</b>	Evet	1033	4.22	.47	1163	6.170**	.000	.032	.57																																				
	Hayır	132	3.95	.49						<b>Eğilim</b>	Evet	1033	3.63	1.01	1163	2.337*	.020	.005	.21	Hayır	132	3.41	1.06	<b>Analiz</b>	Evet	1033	3.88	.65	1163	1.087	.277	-	-	Hayır	132	3.82	.57	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Evet	1033	3.91	.53	1163	3.780**	.000
<b>Eğilim</b>	Evet	1033	3.63	1.01	1163	2.337*	.020	.005	.21																																				
	Hayır	132	3.41	1.06						<b>Analiz</b>	Evet	1033	3.88	.65	1163	1.087	.277	-	-	Hayır	132	3.82	.57	<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Evet	1033	3.91	.53	1163	3.780**	.000	.012	.35	Hayır	132	3.73	.52								
<b>Analiz</b>	Evet	1033	3.88	.65	1163	1.087	.277	-	-																																				
	Hayır	132	3.82	.57						<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Evet	1033	3.91	.53	1163	3.780**	.000	.012	.35	Hayır	132	3.73	.52																						
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>	Evet	1033	3.91	.53	1163	3.780**	.000	.012	.35																																				
	Hayır	132	3.73	.52																																									

\*p<.05, \*\*p<.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, aile ile geçirilen zamanın verimli olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre diyalektik düşünme alt boyutunda [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$ ; ( $\eta^2 = .032$ , Cohen's  $d = .57$ )] ve ölçeğin genelinde [ $t(1165) = .000$ ;  $p < .01$ ; ( $\eta^2 = .012$ , Cohen's  $d = .35$ )] küçük çaplı etkiye sahip bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin eğilim alt boyutunda da [ $t(1165) = .020$ ;  $p < .05$ ; ( $\eta^2 = .005$ , Cohen's  $d = .21$ )] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ölçeğin analiz alt boyutunda ise [ $t(1165) = .277$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin geneli ve diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarındaki fark, ailesi ile verimli zaman geçirdiği kanısında olan öğrencilerin lehinedir. Ailesi ile verimli zaman geçiren öğrenciler, ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin, ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilere kıyasla kendilerine daha çok güven duyarak, ailelerinin tecrübe ve deneyimlerinden faydalanarak olaylara farklı bakış açıları ile bakabileceği, fikirlerini daha rahat ifade edebileceği, fikirlerini sağlam temeller üzerine inşa edeceği ve bu doğrultuda eleştirel düşünceler yaparak bu yönde kendini geliştirebileceği söylenebilir. Çünkü ailesiyle verimli bir şekilde vakit geçiren öğrenciler aktif bir konuşma ve fikirlerini ifade edebilme ortamına sahip olabilir, aynı zamanda bu süreçte ailesindeki bireyleri kendine örnek alabilir ve bu bireylerin anlattıklarından kendine pay ve ders çıkarabilir. Bu nedenle ailesi ile verimli bir şekilde vakit geçiren öğrencilerin geçirdikleri vaktin verim ve kalitesi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı yorumunda bulunulabilir. Bunun oluşmasında aile bireyleri ile vakit geçiren çocukların onların rehberliğinde pek çok şey öğrenmesi, bir sorun yaşadıklarında bunu aileleri ile konuşarak çözebilmeleri, günlük hayatta dahi karşılaşılan pek çok olay sonucunda ailedeki farklı bakış açılarını da görebilmeleri rol oynuyor olabilir. Sonuç olarak EDEÖ'nün genelinde ve alt boyutlarda aritmetik ortalamalarda açıklamaları destekler şekilde ailesi ile geçirdiği zamanın verimli olduğunu düşünen öğrencilerin daha önde olduğu görülmektedir.

**Tablo 79.***Aile ile geçirilen zamanın verimliliğine ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Aile Zaman Verimi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
POBT	Evet	1033	39.40	12.65	1163	.572	.567
	Hayır	132	38.73	13.18			

\*p<.05, \*\*p<.01

POBT geneli, aile ile geçirilen zamanın verimliliği değişkenine ilişkin gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde [t(1165)= .567; p>.05] anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yani ailesi ile geçirdiği zamanın verimli olduğunu ifade eden öğrencilerle verimli olmadığını ifade eden öğrenciler arasında okuma becerileri üzerine anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalarda ailesi ile geçirdiği zamanın daha verimli olduğunu düşünen öğrencilerin, ailesi ile geçirdiği zamanın verimli olmadığını düşünen öğrencilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Okuma becerileri motivasyonel desteklemeler ya da tecrübelerle değil, eğitim ve pratikle geliştiğinden; çocuğun okuma becerilerinin gelişmesi için ailesi ile birlikte olduğunda ailesinin çocuğun okuma becerilerini geliştirecek etkinlikler uygulaması gerekmektedir. Ancak bu şekilde geçirilen bir zamanın çocuğun okuma becerilerine katkısı olabileceği ifade edilebilir. Çünkü günlük hayatta konuşulan konular veya gerçekleştirilen etkinlikler sistemli ve planlı olmadığından okuma becerilerini geliştirmede istenilen etkiyi oluşturamayabilir. Bu doğrultuda bakıldığında öğrencinin aile ile geçirdiği zamanın verimli olmasının onun motivasyonunu artırabileceği, derslerine ve okumaya daha fazla önem göstermesini sağlayabileceği ancak okuma becerilerini artırmada yetersiz kalabileceği yorumunda bulunulabilir.

**Tablo 80.***Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği**T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sosyal Etkinliklere Katılım	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen's d
Diyalektik Düşünme	Evet	794	4.25	.47	1163	6.861**	.000	.039	.43
	Hayır	371	4.05	.48					
Eğilim	Evet	794	3.62	1.03	1163	.630	.529	-	
	Hayır	371	3.58	1.00					
Analiz	Evet	794	3.90	.64	1163	1.973*	.049	.003	.12
	Hayır	371	3.82	.64					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Evet	794	3.92	.54	1163	3.233**	.001	.009	.20
	Hayır	371	3.82	.52					

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna yönelik gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre diyalektik düşünme alt boyutunda [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2$ =.039, Cohen's  $d$ =.43)] ve ölçeğin genelinde [t(1165)= .000; p<.01 ( $\eta^2$ =.009, Cohen's  $d$ =.20)] küçük çaplı etkiye sahip bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin analiz alt boyutunda da [t(1165)= .049; p<.05; ( $\eta^2$ =.003, Cohen's  $d$ =.20)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda ise [t(1165)= .529;>.05] anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin geneli ve diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarındaki fark, sosyal etkinliklere aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin lehinedir. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrenciler, ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin, sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilere göre sosyal etkinliklerin bir artışı olarak daha öz güvenliği olduğu, sosyal ortamlarda daha çok deneyim kazandığı, daha farklı insanlarla bir arada olduğu, okul dersleri dışında da pek çok aktif etkinliğe katıldığı için bunlara bağlı olarak düşünme mekanizmasının daha çok gelişmiş olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal etkinliklere aktif katılan öğrenciler aynı oranda aktif bir öz

güven, aktif bir konuşma ve düşünmeye de sahip olabilir. Bunun sebebi sosyal etkinliklerin bireyleri farklı insanların olduğu çeşitli ortamlara dâhil ederek beceri gerektiren birtakım işler yapmasını sağlaması, bununla beraber onlara farklı bir tecrübe kazandırması, insanlarla tanışması yoluyla farklı düşünce yapılarına şahit olması ve onları dinlemesi, dolayısıyla düşünürken aklına edindiği tecrübeler doğrultusunda yön verebilmesini sağlaması olarak açıklanabilir. Bu nedenle sosyal etkinliklere aktif katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri genelinde ve diyalektik düşünme alt boyutunda küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark oluşturduğu söylenebilir. Dâhil olunan her yeni etkinlik yeni bakış açıları, yeni beceriler ve yeni görüşleri de beraberinde getireceğinden öğrencinin kendi fikirlerini daha sağlam temellerle oluşturması ve bu fikirleri daha iyi savunmayı öğrenmesi de muhtemeldir. Bunun oluşmasında etkinliklerdeki başarılarının kendisine güven duymasını sağlaması, tanıştığı her yeni insandan bir şeyler öğrenmesi ve insanlarla olan iletişimini geliştirmesi olabilir. Sonuç olarak EDEÖ'nün geneli ve alt boyutları aritmetik ortalamalarında açıklamaları destekler şekilde sosyal etkinliklere aktif katılım gösteren öğrencilerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olarak eğilimlerinin daha üst seviyede olduğu görülmektedir.

**Tablo 81.**

*Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin POBT T testi sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sosyal Etkinliklere Katılım	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>POBT</b>	Evet	794	39.21	12.70	1163	-.480	.631
	Hayır	371	39.59	12.74			

\*p<.05, \*\*p<.01

POBT geneli, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde [ $t(1165) = .631; p > .05$ ] anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yani sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumunun öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma sağlayacak kadar belirleyici ve düzenleyici olmadığı görülmüştür. Aritmetik ortalamalarda sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrenciler arasında artan veya azalan bir fark görülmemekte, her ikisi de neredeyse eşit başarı puanlarına sahip bir şekilde

görülmektedir. Okuma becerilerinin eğitim, pratik ve çalışma ile gerçekleştiğinin daha önce de aile ile geçirilen zaman karşılaştırmasında belirtildiğini düşünürsek, sosyal etkinliklere aktif katılım durumunun da okuma becerilerini olumlu veya olumsuz hiçbir yönde etkilemiyor oluşunu mantıklı bir sebebe bağlayabiliriz. Çünkü okuma becerilerini geliştiren veya olumsuz etkileyen durumlarda doğrudan veya dolaylı olarak okul, beceri ve düşünme düzeylerini etkileyen birtakım etkenlerin bulunması gerektiği söylenebilir. Sosyal etkinlikler bireylerin aktifliğini ve sosyallliğini, buna bağlı becerilerini etkiliyor olsa da öğrenme ve pratikle gelişen okuma becerilerini etkilemiyor olabilir. Bu durumda sosyal etkinliklerde aktif olma durumunun okuma becerilerini etkileyen bir unsur olmadığı ifade edilebilir.

**Tablo 82.**

*Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Öğretmen Tipi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Diyalektik Düşünme	A.Katı-Sert	130	4.10	.53	<b>GA</b>	14.050	5	2.810						
	B.Demokratik	741	4.26	.46	<b>Gİ</b>	254.000	1159	.219						
	C.İlgisiz	56	3.88	.45					12.822*.000		A-B <sup>T,S</sup> B-C <sup>T,S</sup> B-D <sup>T,S</sup> B-F <sup>T,S</sup> C-E <sup>T,S</sup>	.052	.23	.048
	D.Müdahaleci	69	4.02	.46										
	E.Duygusal	37	4.24	.39	<b>T</b>	268.050	1164							
	F.Mükemmeli-yetçi	132	4.07	.50										
Eğilim	A.Katı-Sert	130	3.71	.87	<b>GA</b>	2.345	5	.469						
	B.Demokratik	741	3.59	1.07	<b>Gİ</b>	1212.473	1159	1.046						
	C.İlgisiz	56	3.64	.86					.448	.815	-	-	-	-
	D.Müdahaleci	69	3.53	.98										
	E.Duygusal	37	3.69	.96	<b>T</b>	1214.818	1164							
	F.Mükemmeli-yetçi	132	3.57	.98										
Analiz	A.Katı-Sert	130	3.81	.65	<b>GA</b>	9.627	5	1.925						
	B.Demokratik	741	3.94	.63	<b>Gİ</b>	467.873	1159	.404						
	C.İlgisiz	56	3.69	.62					4.769**0.000		B-C <sup>T</sup> B-F <sup>T</sup>	.020	.14	.016
	D.Müdahaleci	69	3.78	.65										
	E.Duygusal	37	3.71	.59	<b>T</b>	477.500	1164							
	F.Mükemmeli-yetçi	132	3.75	.68										

**Tablo 82.***Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları*

Ölçek	Öğretmen Tipi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	$\eta^2$	Cohen's f	$\Omega^2$
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	A.Katı-Sert	130	3.87	.49	<b>GA</b>	4.759	5	.952						
	B.Demokratik	741	3.93	.54	<b>Gi</b>	324.077	1159	.280						
	C.İlgisiz	56	3.73	.45							B-C <sup>L</sup>			
	D.Müdahaleci	69	3.77	.53					3.404*.005		B-D <sup>L</sup> B-F <sup>L</sup>	.014	.12	.010
	E.Duygusal	37	3.88	.51	<b>T</b>	328.836	1164							
	F.Mükemmeli-yetçi	132	3.80	.53										

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan Anova testi sonucunda yalnızca eğilim alt boyutunda [F (5-1164)=.448, p>.05] anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu doğrultuda öğrencinin sahip olduğu öğretmen tipinin, eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark meydana getirmediği söylenebilir. Ancak ölçeğin diyalektik düşünme alt boyutunda [F (5-1164)=12.822\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.052, Cohen's  $f$ =.23,  $\Omega^2$ =.048)], analiz alt boyutunda [F (5-1164)=4.769\*\*, p<.01; ( $\eta^2$ =.020, Cohen's  $f$ =.14,  $\Omega^2$ =.016)] ve ölçeğin genelinde de [F (5-1164)=3.404\*\*, p<.05; ( $\eta^2$ =.014, Cohen's  $f$ =.12,  $\Omega^2$ =.010)] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda diyalektik düşünme alt boyutunda katı ve sert olan öğretmene sahip öğrencilerle demokratik ve hoşgörülü öğretmenler arasında, demokratik öğretmenlerin lehine; demokratik ve hoşgörülü öğretmene sahip öğrencilerle ilgisiz öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine; demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerle müdahaleci öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine; demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerle mükemmeliyetçi öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine; ilgisiz öğretmenlerle mükemmeliyetçi öğretmenler arasında, mükemmeliyetçi öğretmenlerin lehine küçük düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler demokratik bir tutum sergileyen ortaokul öğrencilerinin; öğretmenleri katı ve sert, ilgisiz, müdahaleci ve mükemmeliyetçi olan öğrencilere kıyasla; öğretmenleri mükemmeliyetçi olan öğrencilerin öğretmenleri ilgisiz olan öğrencilere

diyalektik düşünme alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bu nedenle daha yüksek bir seviyede yer aldığı söylenebilir. Yani diğer öğretmen tiplerine oranla öğretmen tipinin ılıman bir demokratik olması ya da öğretmen tipinin duyarsız ve ilgisiz bir öğretmene oranla öğrencilerinin yaptığı her şeyin mükemmel olmasını isteyen bir öğretmen olması ortaokul öğrencilerinin diyalektik düşünme becerilerini artırmıştır. Dolayısıyla öğrencilere hitap eden öğretmenlerin, öğrencileri kendinden uzaklaştıran öğretmenlere göre öğrencilerinin diyalektik düşünme eğilimlerini artırmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Tukey ve Scheffe testleri doğrultusunda analiz alt boyutunda demokratik öğretmenlerle ilgisiz öğretmenler arasında, demokratik öğretmenlerin lehine; demokratik öğretmenlerle mükemmeliyetçi öğretmenler arasında, demokratik öğretmenlerin lehine küçük çaplı anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenleri demokratik bir tipte olan ortaokul öğrencilerinin, öğretmenleri ilgisiz veya mükemmeliyetçi olan öğrencilere kıyasla analiz becerisi ve becerisini kullanmaya eğiliminin daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenleri demokratik olan öğrencilerin analiz alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. EDEÖ'nün geneline bakıldığında LSD testi sonucunda demokratik ve hoşgörülü öğretmene sahip öğrencilerle ilgisiz öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine; demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerle müdahaleci öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine; demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerle mükemmeliyetçi öğretmenler arasında, demokratik ve hoşgörülü öğretmenlerin lehine küçük çaplı anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani demokratik öğretmen tipine ortaokul öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamalara demokratik ve duygusal öğretmenlerin sahip olduğunu; analiz alt boyutunda en yüksek ortalamaya demokratik öğretmenlerin sahip olduğunu ve ölçek genelinde de en yüksek ortalamaya demokratik öğretmen tipinin sahip olduğunu görmekteyiz. Yani demokratik öğretmenlerin öğrencilere karşı adaletli, tarafsız, eşitlikçi olmasının; duygusal öğretmenlerin öğrencilere karşı merhametli, içten ve yumuşak olmasının öğrencilerdeki diyalektik düşünme eğilimi artırdığı söylenebilir. Özellikle demokratik öğretmen tipinin sahip olduğu özellikleri gerekçesiyle öğrencilere tarafsız ve adil olmayı rol-model olarak gösterdiğini düşünürsek hem diyalektik düşünme hem de analiz alt boyutunda meydana gelen bu farklılık daha iyi anlaşılabilir. Bu durum

sınıf yönetiminde de arzulanan ideal öğretmen tipine en yakın olan demokratik öğretmen tipinin ortaokul öğrencilerindeki eleştirel düşünme ve buna yönelik alt boyutlara yönelik eğilimi artırmasını açıklayabilir.

**Tablo 83.**

*Türkçe öğretmeni rolü değişkenine ilişkin POBT Anova sonuçları*

Ölçek	Öğretmen Tipi	n	$\bar{X}$	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	$\eta^2$	Cohen's <i>f</i>	$\Omega^2$
POBT	A.Katı-Sert	130	38.15	11.70	GA	2572.416	5	514.483					
	B.Demokratik	741	40.19	13.16	GI	185336.269	1159	159.910					
	C.İlgisiz	56	34.17	10.13									
	D.Müdahaleci	69	39.84	11.05					3.217*	.007	.014	.12	.009
	E.Duygusal	37	37.33	13.19	T	187908.685	1164						
	F.Mükemmeli- yetçi	132	38.13	12.16									

\*p<.05, \*\*p<.01

Türkçe öğretmeni rolü değişkenine ilişkin POBT'ye yapılan Anova testi sonucunda testin genelinde [F (5-1164)=3.217\*, p<.05; ( $\eta^2$ =.014, Cohen's  $f$ =.12,  $\Omega^2$ =.009)] küçük düzeyde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Yani öğretmen tipinin, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini etkilediği ve öğrencilerdeki okuma becerilerinin sahip oldukları öğretmen tipine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek başarı puanlarının demokratik öğretmenlere sahip olan öğrencilerde görüldüğü söylenebilir. Demokratik öğretmenleri, müdahaleci öğretmenler takip etmektedir. Bu doğrultuda demokratik öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması, farklılıklara saygı duyan öğretmenler olduklarından farklı öğrenme tipine ve becerilere sahip öğrencileri bu farklılıkları göz önüne alarak eğitim ve öğretime tabi tuttıkları gerekçesiyle öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde daha destekleyici olduğu söylenebilir. Müdahaleci öğretmenler temel olarak öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklere yaptıkları müdahaleler ve ders içinde öğrencinin hatalarını sıkça düzeltmeleriyle bilinse de okuma becerilerinde bu sonuca sahip olmaları bazı durumlarla açıklanabilir. Bu durumlar şöyle açıklanabilir: Müdahaleci öğretmenler öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeye önem verdiklerinden okuma ve okuduğunu

anlamada problem yaşayan öğrencilerin hatalarını da hemen düzeltmeye ve doğru hâle gelene kadar bu süreci devam ettirmeye çalıştıkları için veya öğrencinin okuma sürecine uygun müdahalelerde buldukları için öğrencilerdeki okuma becerilerinin doğru ve sistemli bir şekilde artmasına yardımcı olmuş olabilir. En düşük ortalamaya sahip olan grubun ise ilgisiz öğretmenlere sahip öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen tipleri arasında en çok ilgisiz öğretmen tipinin öğrencileri olumsuz etkilediği söylenebilir. İlgisiz öğretmenlerin müdahaleci öğretmenlerin aksine öğrencilerin yaptıklarıyla ilgili olmaması ve öğrencilerin düzeylerine yönelik umursamaz davranması gibi sebepler, öğrencilerin okuma becerileri edinim sürecinde sorun yaşamasına ve okuduğunu anlamada ileri düzeylere geçememesine sebep olmuş olabilir.

**Tablo 84.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında maddi gelir değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>n</b>	<b>Maddi Gelir</b>
<b>Maddi Gelir</b>	1165	1.00
<b>Diyalektik Düşünme</b>	1165	.08**
<b>Eğilim</b>	1165	.08**
<b>Analiz</b>	1165	.12**
<b>EDEÖ</b>	1165	.13**
<b>POBT</b>	1165	.03

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aylık maddi gelirleri değişkeni açısından ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizine göre maddi gelir açısından eleştirel düşünme eğilimi temelinde .01 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiş, okuma becerileri temelinde ise anlamlı korelasyonel ilişki tespit edilememiştir. Maddi gelir açısından meydana gelen bu ilişkinin pozitif yönlü bir anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Maddi gelirin diyalektik düşünme ( $r=.08$ ,  $p<.01$ ) ve eğilim ( $r=.08$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları ile ilişkisinin ihmal edilebilir düzeyde, analiz alt boyutu ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ) ve EDEÖ'nün geneli ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) ile ilişkisinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda maddi gelir düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile pozitif anlamlı bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Yani maddi gelir düzeyi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu

yönde etkilemekte ve artırmaktadır. Ancak maddi gelirin okuma becerileri ( $r=.03$ ,  $p>.05$ ) ile pozitif veya negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda maddi gelirin öğrencilerin okuma becerilerini herhangi bir yönde etkilemediği ve aralarında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

**Tablo 85.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Kız Öğrenci	642	.15**
	Erkek Öğrenci	523	.17**
	Toplam	1165	.16**
<b>Eğilim</b>	Kız Öğrenci	642	.09*
	Erkek Öğrenci	523	.08
	Toplam	1165	.09*
<b>Analiz</b>	Kız Öğrenci	642	.17**
	Erkek Öğrenci	523	.17**
	Toplam	1165	.17**
<b>EDEÖ</b>	Kız Öğrenci	642	.17**
	Erkek Öğrenci	523	.17**
	Toplam	1165	.17**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Tabloya bakıldığında EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında cinsiyet değişkenine göre farklı düzeylerde ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler çoklukla .01 düzeyinde anlamlıyken bazı yerlerde de .05 düzeyinde anlamlı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca tespit edilen tüm anlamlı ilişkilerin pozitif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani tüm anlamlı ilişkilerde korelasyonu sağlayan her iki boyut da birbirini artırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir. Gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda diyalektik düşünme alt boyutu ve POBT geneli arasında kız ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) ve erkek ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sonuçlarının kız ve erkek ayırt etmeksizin çok yakın olduğu, bu durumda diyalektik düşünmenin cinsiyete göre okuma becerileri ile düşük düzeyde bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Eğilim alt boyutuna baktığımızda eğilim alt boyutu ile POBT arasında kız öğrencilerde ( $r=.09$   $p<.01$ ) ihmal edilebilir düzeyde bir anlamlı ilişki görülmüşken erkek öğrencilerde ( $r=.08$   $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu

durumda eğilim alt boyutunun erkek öğrencilerde okuma becerileri özelinde anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı söylenebilir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında ise kız ( $r=.17$   $p<.01$ ) ve erkek ( $r=.17$   $p<.01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ geneli ile POBT arasında da kız ( $r=.17$   $p<.01$ ) ve erkek ( $r=.17$   $p<.01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı korelasyonel ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani genel olarak EDEÖ ve alt boyutlarının POBT ile arasında cinsiyet değişkenine göre ihmal edilebilir ya da düşük düzeyde ilişkileri olduğu bulgusuna ulaşılmış; kız ve erkek öğrenciler arasında ilişki yokluğu yalnız eğilim alt boyutunda erkek görülmüştür.

**Tablo 86.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında sınıf düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	POBT
Diyalektik Düşünme	7.sınıf	575	.24**
	8.sınıf	590	.10*
	Toplam	1165	.17**
Eğilim	7.sınıf	575	.09*
	8.sınıf	590	.05
	Toplam	1165	.07
Analiz	7.sınıf	575	.21**
	8.sınıf	590	.15**
	Toplam	1165	.18**
EDEÖ	7.sınıf	575	.21**
	8.sınıf	590	.12**
	Toplam	1165	.17**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında sınıf düzeyi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizde ilişkiler çoklukla .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlıyken bazı yerlerde de .05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olarak tespit edilmiş, bazılarında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT geneli arasında 7. sınıf ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) ve 8. sınıf öğrencilerde ( $r=.10$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aralarındaki .14'lük farka dayanarak 7. sınıf öğrencilerin 8. sınıf öğrencilere oranla diyalektik düşünme ve okuma becerilerinin daha yüksek düzey bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Eğilim alt boyutuna baktığımızda eğilim alt boyutu ile POBT arasında 7. sınıf öğrencilerde ( $r=.09$   $p<.01$ ) ihmal edilebilir düzeyde bir anlamlı

ilişki görülmüşken 8. sınıf öğrencilerde ( $r = .05$   $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda eğilim alt boyutunun 8. sınıf öğrencilerde okuma becerileri özelinde anlamlı bir ilişkisi olmadığı söylenebilir. Analiz alt boyutu POBT arasında ise 7. sınıf ( $r = .21$   $p < .01$ ) ve 8. sınıflarda ( $r = .15$   $p < .01$ ) düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ancak aradaki .06'lık fark, 7. sınıflardaki analiz ve okuma becerileri ilişkisinin 8. sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucunu gösterebilir. EDEÖ geneli ile POBT arasında da 7. sınıf ( $r = .21$   $p < .01$ ) ve 8. sınıf ( $r = .12$   $p < .01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı korelasyonel ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aralarındaki .09 düzeyindeki farka dayanarak 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin 8. sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yani genel olarak EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasında sınıf düzeyi değişkenine göre ihmal edilebilir ya da düşük düzeyde ilişkileri olduğu bulgusuna ulaşılmış; 7 ve 8. sınıf öğrenciler arasında farklı düzeyde ilişki varlığı yalnız eğilim alt boyutu ile POBT arasındaki ilişkide görülmüştür.

**Tablo 87.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Anne Eğitim	n	PGBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Okuryazar değil	56	.20
	İlkokul	343	.08
	Ortaokul	303	.17**
	Lise	292	.15**
	Üniversite	171	.04
	Toplam	1165	.13*
<b>Eğilim</b>	Okuryazar değil	56	.07
	İlkokul	343	.01
	Ortaokul	303	.16**
	Lise	292	.07
	Üniversite	171	-.01
	Toplam	1165	.06
<b>Analiz</b>	Okuryazar değil	56	.19
	İlkokul	343	.12*
	Ortaokul	303	.18**
	Lise	292	.13*
	Üniversite	171	.05
	Toplam	1165	.13*

**Tablo 87.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Anne Eğitim</b>	<b>n</b>	<b>POBT</b>
<b>EDEÖ</b>	Okuryazar değil	56	.19
	İlkokul	343	.08
	Ortaokul	303	.22**
	Lise	292	.14*
	Üniversite	171	.03
	Toplam	1165	.13*

\*p<.05, \*\*p<.01

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizde ilişkilerin tamamı pozitif yönde olumlu etkiye sahip anlamlı ilişkiler olarak tespit edilmiştir. Öncelikle okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ölçekler ve alt boyutlar arası ilişkilerine bakıldığında genellikle diğer gruplara göre daha düşük ilişki seviyeleri ile karşılaşıldığını söylemek mümkündür. Okuryazar olmayan annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.20$ ,  $p>.05$ ) arası anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda annesi okuryazar olmayan çocukların diyalektik düşünme eğilimlerinin eğilim alt boyutu ve POBT ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı söylenebilir. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutunda yine POBT ( $r=.19$ ,  $p>.05$ ) ile anlamlı ilişki tespit edilemediği görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.19$ ,  $p>.05$ ) arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli ve alt boyutlarının hiçbirinin okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. İlkokul mezunu annelerin çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.08$ ,  $p>.05$ ) arası anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=.01$ ,  $p>.05$ ) ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin eğilimlerinin de okuma becerileri ile ilişkisi olmadığı söylenebilir. Analiz alt boyutunda POBT ( $r=.12$ ,  $p<.05$ ) ile düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edildiği görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.19$ ,  $p>.05$ ) arasında da yine anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi ilkokul mezunu olan

öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli ve analiz harici alt boyutlarının okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Ortaokul mezunu olan anneler grubuna bakıldığında ölçekler ve alt boyutlar arası tüm ilişkilerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.17, p<.01$ ) arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=.16, p<.01$ ) ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Analiz alt boyutunda POBT ( $r=.18, p<.01$ ) ile düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.22, p<.01$ ) arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi okuryazar olmayan veya ilkokul mezunu olanlara göre daha çok ve daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ağı olduğu, tüm alt boyutlar ve ölçekler arası anlamlı ilişki varlığı tespit edildiği söylenebilir. Lise mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.15, p<.01$ ) arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=.07, p>.05$ ) ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi lise mezunu olan öğrencilerin eğilimlerinin okuma becerileri ile ilişkisi olmadığı söylenebilir. Analiz alt boyutunda POBT ( $r=.13, p<.05$ ) ile düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edildiği görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.14, p<.05$ ) arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak üniversite mezunu olan anneler grubunun korelasyonel anlamlı ilişkilerine bakılmıştır. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.04, p>.05$ ) arası anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=-.01, p>.05$ ) ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutunda yine POBT ( $r=.05, p>.05$ ) ile anlamlı ilişki tespit edilemediği görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.03, p>.05$ ) arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli ve alt boyutlarının hiçbirinin okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 88.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Baba Eğitim	n	POBT
Diyalektik Düşünme	Okur-yazar değil	33	.12
	İlkokul	150	.12
	Ortaokul	240	.14*
	Lise	394	.12*
	Üniversite	348	.13*
	Toplam	1165	.13*
Eğilim	Okur-yazar değil	33	-.04
	İlkokul	150	-.04
	Ortaokul	240	.02
	Lise	394	.16**
	Üniversite	348	.04
	Toplam	1165	.03
Analiz	Okur-yazar değil	33	.14
	İlkokul	150	.23**
	Ortaokul	240	.14*
	Lise	394	.14**
	Üniversite	348	.11*
	Toplam	1165	.15*
EDEÖ	Okur-yazar değil	33	.07
	İlkokul	150	.10
	Ortaokul	240	.11
	Lise	394	.19**
	Üniversite	348	.11*
	Toplam	1165	.12*

\*p<.05, \*\*p<.01

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizinde ilişkilerin pozitif yönde olduğu ve olumlu yönde etkileyerek artış ve yükselme sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öncelikle okuryazar olmayan babaların çocuklarının ölçekler ve alt boyutlar arası ilişkilerine bakıldığında diğer gruplara göre daha düşük ilişki düzeylerinin varlığından söz edilebilir. Okuryazar olmayan babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.12$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutuna bakıldığında eğilim alt boyutu ile POBT ( $r=-.04$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT ( $r=.14$ ,  $p>.05$ ) arasında da anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda babası okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli ve alt

boyutlarının hiçbirinin okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. İlkokul mezunu olan babalar grubuna bakıldığında ilkokul mezunu babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.12, p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutuna bakıldığında POBT ( $r=-.04, p>.05$ ) ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutunda ise POBT ( $r=.23, p<.01$ ) ile arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.10, p>.05$ ) arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda babası ilkokul mezunu olan çocuklarda yalnız analiz alt boyutunun POBT ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Sonrasında ortaokul mezunu olan babalar grubuna bakılmıştır ve bu grupta ölçekler ve alt boyutlar arası tespit edilen ilişkilerin .05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.14, p<.05$ ) arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutuna bakıldığında eğilim alt boyutu ile POBT ( $r=.02, p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz alt boyutunda POBT ( $r=.14, p<.05$ ) ile düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.11, p>.05$ ) arasında ise korelasyonel bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin yalnız diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ile POBT arasında anlamlı ilişkisi olduğu söylenebilir. Daha sonra lise mezunu olan babalar grubuna bakıldığında bu grupta ölçekler ve alt boyutlar arası ilişkilerin çoklukla .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Lise mezunu babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT ( $r=.12, p<.05$ ) arasında düşük düzeyde, eğilim alt boyutu ile POBT ( $r=.16, p<.01$ ) düşük düzeyde, analiz alt boyutu ile POBT ( $r=.14, p<.01$ ) arasında düşük düzeyde, EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.19, p>.01$ ) arasında da düşük düzeyde korelasyonel anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak üniversite mezunu babalar grubu incelendiğinde diyalektik düşünme alt boyutu POBT ( $r=.13, p<.05$ ) arasında düşük düzeyde, analiz alt boyutu ile POBT ( $r=.11, p<.05$ ) arasında düşük düzeyde, EDEÖ'nün geneliyle POBT ( $r=.11, p>.05$ ) arasında düşük düzeyde korelasyonel anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT ( $r=.16, p<.01$ ) arasında ise anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 89.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında anne çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Anne Çalışma	n	POBT
Diyalektik Düşünme	Çalışmıyor	874	.16**
	Çalışıyor	291	.14*
	Toplam	1165	.15**
Eğilim	Çalışmıyor	874	.07*
	Çalışıyor	291	.07
	Toplam	1165	.07*
Analiz	Çalışmıyor	874	.19**
	Çalışıyor	291	.11
	Toplam	1165	.15**
EDEÖ	Çalışmıyor	874	.17**
	Çalışıyor	291	.14*
	Toplam	1165	.16**

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo, anne çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde EDEÖ ve POBT arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) .01 düzeyinde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken annesi çalışan öğrencilerde ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) .05 düzeyinde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken annesi çalışan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki, annesi çalışan öğrencilerde ( $r=.11$ ,  $p>.05$ ) ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda annesi çalışmayan çocukların diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarında annesi çalışan çocuklara oranla okuma becerilerinde ilişki düzeylerinin daha yüksek bir seviyede olduğu ve pozitif yönde olduğu için birbirlerini olumlu etkiledikleri yorumunda bulunulabilir. EDEÖ ve POBT arasında annesi çalışmayan ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) ve annesi çalışan öğrencilerde ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ancak annesi çalışmayan öğrencilerdeki anlamlı ilişki .01 düzeyindeyken annesi çalışan öğrencilerdeki anlamlı ilişki .05 düzeyindedir. Yani genel olarak annesi çalışmayan öğrencilerin EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasındaki ilişki düzeyleri daha yüksektir denilebilir.

**Tablo 90.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında baba çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Baba Çalışma	n	POBT
Diyalektik Düşünme	Çalışmıyor	119	.11
	Çalışıyor	1046	.16**
	Toplam	1165	.14**
Eğilim	Çalışmıyor	119	.11
	Çalışıyor	1046	.07*
	Toplam	1165	.09*
Analiz	Çalışmıyor	119	.07
	Çalışıyor	1046	.18**
	Toplam	1165	.13**
EDEÖ	Çalışmıyor	119	.14
	Çalışıyor	1046	.17**
	Toplam	1165	.16**

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo incelendiğinde, baba çalışma durumu değişkenine göre EDEÖ ve POBT arasında ve ayrıca EDEÖ ve alt boyutlarının POBT ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında babası çalışmayan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken babası çalışan öğrencilerde ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında da babası çalışmayan öğrencilerde ( $r=.11$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken babası çalışan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında babası çalışmayan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken babası çalışan öğrencilerde ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ve POBT arasında babası çalışmayan öğrencilerde ( $r=.14$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken babası çalışan öğrencilerde ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda babası çalışan öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarının ve EDEÖ genelinin okuma becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu; babası çalışmayan öğrencilerin ise EDEÖ geneli ve alt boyutlarının okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla

babanın çalışma faktörü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasında bir ilişki olup olmamasına yönelik belirleyici bir faktördür denilebilir.

**Tablo 91.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aile tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Aile Tipi	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Otoriter	185	.05
	Demokratik	674	.17**
	Koruyucu	306	.15**
	Toplam	1165	.12**
<b>Eğilim</b>	Otoriter	185	-.05
	Demokratik	674	.14**
	Koruyucu	306	-.00
	Toplam	1165	.03
<b>Analiz</b>	Otoriter	185	.14
	Demokratik	674	.18**
	Koruyucu	306	.14*
	Toplam	1165	.15*
<b>EDEÖ</b>	Otoriter	185	.04
	Demokratik	674	.21**
	Koruyucu	306	.10
	Toplam	1165	.12*

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aile tipi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve alt boyutlarının POBT ile arasında her aile tipi için anlamlı ilişkilerin olmadığı, bazı ilişkilerin .01, bazılarının da .05 düzeyinde anlamlılaştığı görülmüştür. Tespit edilen tüm anlamlı ilişkiler pozitif yöndedir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında otoriter aile tipine göre ( $r=.05$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken demokratik ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) ve koruyucu ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında otoriter ( $r=-.05$ ,  $p>.05$ ) ve koruyucu ( $r=-.00$ ,  $p>.05$ ) aile tipine göre anlamlı bir ilişki tespit edilemezken demokratik aile tipine göre ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında otoriter aile tipine göre ( $r=.14$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken demokratik ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) ve koruyucu ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. EDEÖ ile POBT arasında otoriter ( $r=.04$ ,  $p>.05$ ) ve koruyucu ( $r=.10$ ,  $p>.05$ ) aile tipine göre anlamlı bir ilişki tespit edilemezken demokratik aile tipine göre ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda demokratik aile tipine sahip olan öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlar arası daha yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri olduğu, dolayısıyla demokratik aile tipinin öğrencilerdeki eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi olumlu etkilediği söylenebilir.

**Tablo 92.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kardeş sayısı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Tek çocuk	78	.12
	1 kardeş	459	.15**
	2 kardeş	443	.15**
	3 kardeş ve üzeri	185	.17*
	Toplam	1165	.15**
<b>Eğilim</b>	Tek çocuk	78	.15
	1 kardeş	459	.04
	2 kardeş	443	.09
	3 kardeş ve üzeri	185	.12
	Toplam	1165	.10
<b>Analiz</b>	Tek çocuk	78	.05
	1 kardeş	459	.18**
	2 kardeş	443	.18**
	3 kardeş ve üzeri	185	.15*
	Toplam	1165	.14*
<b>EDEÖ</b>	Tek çocuk	78	.16
	1 kardeş	459	.14**
	2 kardeş	443	.17**
	3 kardeş ve üzeri	185	.19*
	Toplam	1165	.17**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kardeş sayısı değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve alt boyutlarının POBT ile arasında kardeş sayısının ilişkileri etkilediği ve farklılaştırdığı görülmüştür. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında tek çocuklarda ( $r=.12$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken 1 kardeş ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ), 2 kardeş ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) ve 3 kardeş ve üzeri ( $r=.17$ ,

$p < .05$ ) kardeşe sahip öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında tek çocuk ( $r = -.15$ ,  $p > .05$ ), 1 kardeş ( $r = -.04$ ,  $p > .05$ ), 2 kardeş ( $r = -.09$ ,  $p > .05$ ) ve 3 ve üzeri kardeş ( $r = -.12$ ,  $p > .05$ ) sayısında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilememiştir. Yani eğilim alt boyutu ve POBT arasında hiçbir kardeş sayısı değişkeninde anlamlı bir ilişki meydana gelmemiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında tek çocuklarda ( $r = -.05$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilmese de 1 kardeş ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), 2 kardeş ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), 3 ve üzeri kardeş ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ) sayısına sahip öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ile POBT arasında tek çocuklarda ( $r = -.16$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılamasa da 1 kardeş ( $r = .14$ ,  $p < .01$ ), 2 kardeş ( $r = .17$ ,  $p < .01$ ), 3 ve üzeri kardeş ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ) sayısına sahip öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 1 veya 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlar arası daha yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla hiç kardeşi olmayan veya 3 veya üzeri kardeşe sahip olan öğrenciler, 1 veya 2 kardeşi olanlara göre eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları ile okuma becerileri arasında ya hiç ilişki kuramamış ya da  $.05$  düzeyinde anlamlı ilişki kurduğundan hiç kardeşleri olmaması ya da çok kardeşinin olması onları olumsuz etkilemiştir denilebilir.

**Tablo 93.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	OÖE Alma Durumu	n	PGBT
Diyalektik Düşünme	Evet	751	.11**
	Hayır	414	.19**
	Toplam	1165	.15**
Eğilim	Evet	751	.07
	Hayır	414	.06
	Toplam	1165	.07
Analiz	Evet	751	.15**
	Hayır	414	.17**
	Toplam	1165	.16**
EDEÖ	Evet	751	.14**
	Hayır	414	.17**
	Toplam	1165	.16**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre EDEÖ ile POBT arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerde ( $r=.11$ ,  $p<.01$ ) ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) ve almayan ( $r=.06$ ,  $p>.05$ ) öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) ve almayan ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde EDEÖ ve POBT arasında da okul öncesi eğitim alan ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ) ve almayan ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel sonuçlara bakıldığında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasındaki ilişki yakın ve benzer çıkmıştır. Diğer tüm alt boyutlarda ve EDEÖ'nün genelinde POBT ile anlamlı ilişki tespit edilirken yalnız eğilim alt boyutunda ne okul öncesi eğitim alan öğrencilerde ne de almayan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

**Tablo 94.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	OÖE Süresi	n	PGBT
Diyalektik Düşünme	Hiç	414	.19**
	1 yıl	543	.08
	2 yıl ve üzeri	208	.20**
	Toplam	1165	.16**
Eğilim	Hiç	414	.06
	1 yıl	543	.09*
	2 yıl ve üzeri	208	.01
	Toplam	1165	.05
Analiz	Hiç	414	.17**
	1 yıl	543	.15**
	2 yıl ve üzeri	208	.15*
	Toplam	1165	.16**
EDEÖ	Hiç	414	.17**
	1 yıl	543	.14**
	2 yıl ve üzeri	208	.13
	Toplam	1165	.15**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve alt boyutlarının POBT ile arasında her okul öncesi eğitim süresi için anlamlı ilişkilerin olmadığı, bazı ilişkilerin .01, bazılarının da .05 düzeyinde anlamlılaştığı görülmüştür. Tespit edilen tüm anlamlı ilişkiler pozitif yöndedir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 1 yıl okul öncesi eğitim almış öğrencilerde ( $r=.08, p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ( $r=.19, p<.01$ ) ve 2 yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerde ( $r=.20, p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ( $r=.06, p>.05$ ) ve 2 yıl ve üzeri eğitim almış öğrencilerde ( $r=.01, p>.05$ ) okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir ilişki tespit edilemezken 1 yıl eğitim alan öğrencilerde ( $r=.09, p<.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ( $r=.17, p<.01$ ), 1 yıl eğitim almış öğrencilerde ( $r=.15, p<.01$ ) ve 2 yıl ve üzeri eğitim almış öğrencilerde ( $r=.15, p<.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. EDEÖ ile POBT arasında hiç eğitim almamış öğrencilerde ( $r=.17, p<.01$ ) ve 1 yıl eğitim almış öğrencilerde ( $r=.14, p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken 2 yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerde ( $r=.12, p>.05$ ) anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 2 yıl veya 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, bu nedenle her iki boyut arasında olumlu veya olumsuz bir etkileşimin meydana gelmediği söylenebilir.

**Tablo 95.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kendine ait kitaplığı olma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Kitaplık Durumu	n	PGBT
Diyalektik Düşünme	Evet	961	.16**
	Hayır	204	.03
	Toplam	1165	.10*
Eğilim	Evet	961	.07*
	Hayır	204	.01
	Toplam	1165	.04*

**Tablo 95.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında kendine ait kitaplığı olma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Kitaplık Durumu	n	POBT
Analiz	Evet	961	.16**
	Hayır	204	.17*
	Toplam	1165	.17**
EDEÖ	Evet	961	.16**
	Hayır	204	.09
	Toplam	1165	.13**

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo, öğrencinin kendine ait kitaplığı olma değişkenine göre incelendiğinde EDEÖ ve POBT arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde ( $r=.03$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda öğrencinin kendine ait kitaplığının olmasının, diyalektik düşünme ve okuma becerileri arasındaki ilişki için olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde ( $r=.07$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde ( $r=.01$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde .01 düzeyinde anlamlı ilişki, kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde ( $r=.17$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde .05 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ve POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde ( $r=.03$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yani genel olarak kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasındaki ilişki düzeyleri daha yüksektedir denilebilir.

**Tablo 96.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Kitap Okuma Süresi	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	0-30 dk	519	.15**
	31-60 dk	466	.14**
	61 dk ve üzeri	180	.19**
	Toplam	1165	.16**
<b>Eğilim</b>	0-30 dk	519	.07
	31-60 dk	466	.07
	61 dk ve üzeri	180	.13
	Toplam	1165	.09
<b>Analiz</b>	0-30 dk	519	.13**
	31-60 dk	466	.16**
	61 dk ve üzeri	180	.29**
	Toplam	1165	.19**
<b>EDEÖ</b>	0-30 dk	519	.14**
	31-60 dk	466	.15**
	61 dk ve üzeri	180	.25**
	Toplam	1165	.18**

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve eğilim hariç alt boyutlarının POBT ile arasında tüm ilişkilerin .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk. ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ), 31-60 dk. ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ) ve 61 dk. ve üzeri ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk. ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ), 31-60 dk. ( $r=.07$ ,  $p>.05$ ) ve 61 dk. ve üzeri ( $r=.13$ ,  $p>.05$ ) kitap okuyan öğrencilerde anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk. ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ), 31-60 dk. ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) ve 61 dk. ve üzeri ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ) kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EDEÖ ile POBT arasında da 0-30 dk. ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ), 31-60 dk. ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) ve 61 dk. ve üzeri ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ) kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında eğilim alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlar ve ölçekler arasında tüm kitap okuma süre değişkenlerinde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Değerler incelendiğinde kitap okuma süresi arttıkça ilişki değerinin arttığı da görülmektedir. Bu nedenle 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme

eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin daha yüksek düzeyde olduğu ve birbirini daha çok olumlu yönde söylenebilir.

**Tablo 97.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Teknoloji Kullanım Süresi	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	0-30 dk.	221	.22**
	31-60 dk.	476	.13**
	61-90 dk.	274	.04
	90 dk. ve üzeri	194	.19**
	Toplam	1165	.15**
<b>Eğilim</b>	0-30 dk.	221	.10
	31-60 dk.	476	.03
	61-90 dk.	274	.09
	90 dk. ve üzeri	194	.14*
	Toplam	1165	.09
<b>Analiz</b>	0-30 dk.	221	.17*
	31-60 dk.	476	.17**
	61-90 dk.	274	.15*
	90 dk. ve üzeri	194	.19**
	Toplam	1165	.17**
<b>EDEÖ</b>	0-30 dk.	221	.19**
	31-60 dk.	476	.13**
	61-90 dk.	274	.13*
	90 dk. ve üzeri	194	.24**
	Toplam	1165	.17**

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve alt boyutlarının POBT ile arasında günlük teknoloji kullanım süresinin ilişkileri etkilediği ve farklılaştığı görülmüştür. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 61-90 dk. teknoloji kullanan öğrencilerde ( $r=.04$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilemezken 0-30 dk. ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ), 31-60 dk. ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) ve 90 dk. ve üzeri ( $r=.19$ ,  $p<.05$ ) teknoloji kullanan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk. ( $r=-.10$ ,  $p>.05$ ), 31-60 dk. ( $r=-.03$ ,  $p>.05$ ), 61-90 dk. ( $r=-.09$ ,  $p>.05$ ) teknoloji kullanımında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilememiş ancak 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanımında ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde

anlamli iliŝki tespit edilmiŝtir. Yani eęilim alt boyutu ve POBT arasında 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanımı deęiŝkeni haricinde anlamli bir iliŝki meydana gelmemiŝtir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk. ( $r=.17, p<.05$ ) ve 61-90 dk. ( $r=.15, p<.05$ ) teknoloji kullanan öęrencilerde .05 düzeyinde, 31-60 dk. ( $r=.17, p<.01$ ) ve 91 dk. ve üzeri ( $r=.19, p<.01$ ) teknoloji kullanan öęrencilerde .01 seviyesinde dūŝük düzeyde anlamli iliŝki tespit edilmiŝtir. EDEÖ ile POBT arasında 61-90 dk. ( $r=.13, p<.05$ ) teknoloji kullanan öęrencilerde .05 düzeyinde, 0-30 dk. ( $r=.19, p<.01$ ), 31-60 dk. ( $r=.13, p<.01$ ) ve 91 dk. ve üzeri ( $r=.24, p<.01$ ) teknoloji kullanan öęrencilerde .01 seviyesinde dūŝük düzeyde anlamli iliŝki olduęu sonucuna ulaŝılmıŝtır. Bu doęrultuda gūnlük teknoloji kullanımının eęilim alt boyutu ile okuma becerileri arasında anlamli bir iliŝki saęlamadıęı ancak dięer alt boyut ve eleŝtirel dūŝünme eęilimleri ile okuma becerileri arasında genellikle dūŝük düzeyde anlamli iliŝki saęladıęı sōylenabilir.

**Tablo 98.**

*Eleŝtirel dūŝünme eęilimi ile okuma becerileri arasında aile ile geęirilen zamanın verimlilięi deęiŝkenine iliŝkin basit doęrusal korelasyon sonuęları*

Boyutlar	Aile Zaman Verimliliği	n	POBT
<b>Diyalektik Dūŝünme</b>	Evet	1033	.19**
	Hayır	132	-.07
	Toplam	1165	.12**
<b>Eğilim</b>	Evet	1033	.10**
	Hayır	132	-.13
	Toplam	1165	-.03
<b>Analiz</b>	Evet	1033	.19**
	Hayır	132	.07
	Toplam	1165	.12**
<b>EDEÖ</b>	Evet	1033	.20**
	Hayır	132	-.08
	Toplam	1165	.12**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Tablo, aile ile geęirilen zamanın verimlilięi deęiŝkenine göre incelendięinde EDEÖ ve POBT arasında ailesi ile verimli zaman geęiren öęrencilere yönelik pozitif yōnde anlamli iliŝkiler olduęu tespit edilmiŝtir. Diyalektik dūŝünme alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geęiren öęrencilerde ( $r=.19, p<.01$ ) dūŝük düzeyde anlamli iliŝki tespit edilirken ailesi ile verimli zaman geęirmeyen öęrencilerde ( $r=-.07$ ,

$p > .05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda öğrencinin ailesiyle verimli bir şekilde zaman geçirmesinin, diyalektik düşünme ve okuma becerileri arasında ilişki sağladığı ve olumlu yönde bir etki oluşturduğu söylenebilir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde ( $r = .10$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde ( $r = -.13$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki varlığı görülürken ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde ( $r = .07$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki varlığı görülmemektedir. EDEÖ ve POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken ailesiyle verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde ( $r = -.08$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yani genel olarak ailesi ile verimli vakit geçiren öğrencilerin EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasında anlamlı şekilde ilişkisi olduğu ancak ailesi ile verimli vakit geçirmeyen öğrencilerde bu anlamlı ilişkilerin gözlenemediği söylenebilir.

**Tablo 99.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Sosyal Etkinliklere Katılım	n	POBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Evet	794	.19**
	Hayır	371	.11*
	Toplam	1165	.15**
<b>Eğilim</b>	Evet	794	.10**
	Hayır	371	.02
	Toplam	1165	.06**
<b>Analiz</b>	Evet	794	.20**
	Hayır	371	.13*
	Toplam	1165	.17**
<b>EDEÖ</b>	Evet	794	.20**
	Hayır	371	.10*
	Toplam	1165	.15**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma değişkenine göre incelendiğinde EDEÖ ve POBT arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan

öğrencilerde ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) .01 düzeyinde, sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ) .05 düzeyinde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde ( $r=.10$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde ( $r=.02$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ) .01 düzeyinde, sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde ( $r=.13$ ,  $p<.05$ ) .05 düzeyinde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. EDEÖ ve POBT arasında da sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ) .01 düzeyinde, sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde ( $r=.10$ ,  $p<.05$ ) .05 düzeyinde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani genel olarak sosyal etkinliklere katılan öğrencilerde korelasyonel ilişkiler .01 düzeyinde, sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde korelasyonel ilişkiler .05 düzeyinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 100.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Öğretmen Tipi	n	PGBT
<b>Diyalektik Düşünme</b>	Katı-Sert	130	.25**
	Demokratik	741	.13**
	İlgisiz	56	.09
	Müdahaleci	69	.18
	Duygusal	37	.17
	Mükemmeliyetçi	132	.08
	Toplam	1165	.15**
<b>Eğilim</b>	Katı-Sert	130	.04
	Demokratik	741	.09*
	İlgisiz	56	.06
	Müdahaleci	69	.09
	Duygusal	37	.08
	Mükemmeliyetçi	132	.08
	Toplam	1165	.07
<b>Analiz</b>	Katı-Sert	130	.26**
	Demokratik	741	.16**
	İlgisiz	56	.02
	Müdahaleci	69	.05
	Duygusal	37	.21
	Mükemmeliyetçi	132	.19*
Toplam	1165	.15**	

**Tablo 100.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları*

Boyutlar	Öğretmen Tipi	n	POBT
EDEÖ	Katı-Sert	130	.23**
	Demokratik	741	.15**
	İlgisiz	56	.08
	Müdahaleci	69	.13
	Duygusal	37	.18
	Mükemmeliyetçi	132	.15
	Toplam	1165	.15**

\*p<.05, \*\*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında EDEÖ geneli ve alt boyutlarının POBT ile arasında Türkçe öğretmeni tipinin ilişkileri etkilediği ve farklılaştırdığı görülmüştür. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında ilgisiz ( $r=.09$ ,  $p>.05$ ), müdahaleci ( $r=.18$ ,  $p>.05$ ), duygusal ( $r=.17$ ,  $p>.05$ ) ve mükemmeliyetçi ( $r=.08$ ,  $p>.05$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ) ve demokratik ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında yalnız demokratik öğretmenlerde ( $r=.09$ ,  $p<.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yani eğilim alt boyutu ve POBT arasında demokratik öğretmen değişkeni haricinde anlamlı bir ilişki meydana gelmemiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında ilgisiz ( $r=.02$ ,  $p>.05$ ), müdahaleci ( $r=.05$ ,  $p>.05$ ) ve duygusal ( $r=.21$ ,  $p>.05$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ), demokratik ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) ve mükemmeliyetçi ( $r=.19$ ,  $p<.05$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. EDEÖ ile POBT arasında ilgisiz ( $r=.08$ ,  $p>.05$ ), müdahaleci ( $r=.13$ ,  $p>.05$ ), duygusal ( $r=.18$ ,  $p>.05$ ) ve mükemmeliyetçi ( $r=.15$ ,  $p>.05$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) ve demokratik ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 101.**

*Eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki basit doğrusal korelasyon sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>n</b>	<b>POBT</b>
<b>POBT</b>	1165	1.00
<b>Diyalektik Düşünme</b>	1165	.16**
<b>Eğilim</b>	1165	.08**
<b>Analiz</b>	1165	.17**
<b>EDEÖ</b>	1165	.17**

\*p<.05, \*\*p<.01

Gerçekleştirilen korelasyon analizi doğrultusunda bağımsız değişken olarak belirlenen EDEÖ ile bağımlı değişken olarak belirlenen POBT ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda EDEÖ'nün alt boyutları ile POBT arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okuma becerileri ile diyalektik düşünme ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) ve analiz ( $r= -.17$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde, eğilim alt boyutu ( $r=.08$ ,  $p<.01$ ) ile ihmal edilebilir düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda tüm değişkenlerin birbirini olumlu yönde etkileyen anlamlı ilişkilere sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonel ilişkilerin .80'in altında olduğu ve varyans eşitliği hipotezini sağlaması sebebiyle regresyon analizi yapılabileceği görülmüştür.

**Tablo 102.**

*EDEÖ ve POBT arası basit doğrusal regresyon sonuçları*

<b>Okuma Becerileri</b>	<b>n</b>	<b>B</b>	<b>SHB</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>		23.840	2.80		8.787	.000
<b>Eleştirel Düşünme Eğilimi</b>	1165	3.982	.691	.167	5.762	.000

n=1165. R=.17, R<sup>2</sup>=.03, F=33.195, p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında pozitif yönlü

küçük düzeyde anlamlı yordama ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) tespit edilmiştir ( $F_{(1-1165)}=33.195$ ,  $p<.01$ ). Yani ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma becerilerinin %3'ünü küçük düzeyde açıklamaktadır. Anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilim sahibi olmalarının okuma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu ve okuma becerilerini artırdığı söylenebilir. Eleştirel düşünen öğrencilerin daha öz güven sahibi olması, fikirlerinin farkında olması, olayların analizini daha hızlı yapması, diyalektik düşünmeye eğilimlerinin olması gibi durumlar okuma becerilerinin artmasını ve gelişmesini kolaylaştırıyor denilebilir. Aralarındaki ilişkinin pozitif olmasının temel sebepleri arasında okuma sürecinde öğrencinin veya bireyin okuduğunu tam olarak anlaması için eleştirel düşünmeye başvurmasının gerekliliği de sayılabilir. Aralarındaki yordayıcılığın küçük düzeyde olmasının temel sebebi ise bir değişkenin eğilim, diğerinin beceri olmasından kaynaklanmış olabilir. Yani eğilim, bir yönelme durumunu ifade ettiğinden bir yönde eğilimi olan bir bireyin o yönde güçlü derece becerisi olmasını içermeyebilir. Bu nedenle öğrenciler her ne kadar eleştirel düşünme eğilimine sahip olsa da eleştirel düşünme becerisine gerekli düzeyde sahip olmayabilir ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi belirsiz olduğu için okuma becerilerini yordama düzeyi küçük düzeyde gerçekleşmiş olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.98 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.840*.

**Tablo 103.**

*EDEÖ ve POBT arası cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Cinsiyet	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
Kız Öğrenci	Sabit		24.411	3.70		6.613	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	642	4.033	.94	.167	4.277	.000
Erkek Öğrenci	Sabit		22.858	3.99		5.729	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	523	3.992	1.01	.170	3.940	.000

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini cinsiyet değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda kız ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) ( $F_{(1-642)}=18.292$ ,  $p<.01$ ) ve erkek öğrencilerde ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) ( $F_{(1-523)}=15.526$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi, kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda kız ve erkek sonuçların eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde bir farklılık olmadığı, kız ve erkek öğrenci gruplarında birbirlerini benzer oranda yordadıkları, her iki grupta da eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini küçük düzeyde açıkladığı söylenebilir. Bu doğrultuda kız ve erkek öğrencilerde önceki analizlerde eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri düzeyinde farklılaşma görülmüş olsa bile regresyon analizinde bu iki değişkenin birbirini cinsiyete göre farklı şekilde yordamadığı yorumunda bulunulabilir. Bu durum kızların ve erkeklerin farklı düzeyde eğilim ve beceri sahibi olsalar da aldıkları eğitimin benzer/eşit olmasından ve eğilimin bir önceki tabloda açıklandığı gibi beceriyi değil yönelimi ifade etmesinden kaynaklanmış olabilir. Cinsiyet değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.03 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.411*. Erkek öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.99 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 22.858*.

**Tablo 104.**

*EDEÖ ve POBT arası sınıf düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Sınıf	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
7.sınıf	Sabit		18.973	3.75		5.058	.000	n= 575, R= .21, R <sup>2</sup> = .05, F= 27.004, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	575	5.005	.963	.212	5.197	.000	
8.sınıf	Sabit		29.327	3.91		7.506	.000	n= 590, R= .12, R <sup>2</sup> = .01, F= 8.093, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	590	2.811	.988	.117	2.845	.005	

Sınıf değişkeni açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığına bakıldığında 7. sınıf ( $R=.21$ ,  $R^2=.05$ ) ( $F_{(1-575)}=27.004$ ,  $p<.01$ ) ve 8. sınıf ( $R=.12$ ,  $R^2=.01$ ) ( $F_{(1-590)}=15.526$ ,  $p<.05$ ) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Küçük düzeyde gerçekleşen bu ilişkilerin 7 ve 8. sınıflar arasında yordama açısından farklılaştığı görülmüştür. 7. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini açıklarken; 8. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. 7. sınıflar için açıklama oranı, 8. sınıflara göre daha fazladır. Yani 7. sınıfların eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini 7. sınıflarda daha çok yordadığı söylenebilir. Bu doğrultuda 7. sınıf öğrencilerdeki yordama düzeyinin daha fazla olmasının sebebi olarak bu sınıf düzeyinde henüz sınav kaygısı olmadığından metinler üzerinde ve metinler arasında daha fazla düşünme yapabilmeleri gösterilebilir. Çünkü 8. sınıflar sınav odaklı bir yıl geçirdiklerinden test ve soru üzerine odaklanmaktadır ve bu da onları tek tip soru çözme yöntemlerine sevk etmiş olabilir. Sınıf düzeyi değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 7. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 18.973*. 8. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.81 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 29.327*.

**Tablo 105.**

*EDEÖ ve POBT arası anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Anne Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
Okuryazar değil	Sabit		20.382	8.22		2.480	.016
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	56	3.23	2.25	.191	1.434	.157

n= 56,  
R= .19,  
R<sup>2</sup>= .04,  
F= 2.055,  
p>.05

**Tablo 105.**

*EDEÖ ve POBT arası anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Anne Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
İlkokul	Sabit		30.998	4.80		6.452	.000	n= 343, R= .08, R <sup>2</sup> = .01, F= 2.152, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	343	1.82	1.23	.079	1.467	.143	
Ortaokul	Sabit		17.928	4.90		3.661	.000	n= 303, R= .22, R <sup>2</sup> = .05, F= 15.083, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	303	4.89	1.26	.218	3.884	.000	
Lise	Sabit		28.199	5.69		4.960	.000	n= 292, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 5.677, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	292	3.38	1.41	.139	2.383	.018	
Üniversite	Sabit		41.951	8.30		5.057	.000	n= 171, R= .03, R <sup>2</sup> = .00, F= .141, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	171	.773	2.06	.029	.375	.708	

Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R=.22, R<sup>2</sup>=.05). Ayrıca annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F<sub>(1-303)</sub>=15.083, p<.01). Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda annenin ortaokul mezunu olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi ortaokul düzeyinin Türkiye’de kadınların genel eğitim düzeyleri için ayırıcı bir nokta olması olabilir. Çünkü genel olarak kadınların eğitim düzeyi ağırlığı ilkokul ve lise arasında gerçekleştiği için ortaokul düzeyi de onlara katkı sağlayan, ufuklarını açan bir eğitim düzeyi olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.89 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 17.928*.

Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.14$ ,  $R^2=.02$ ) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-292)}=5.677$ ,  $p<.05$ ). Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda annenin lise mezunu olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etki sahibi olduğu söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.38 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 28.199*. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde anneleri okuryazar olmayan, ilkökul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 106.**

*EDEÖ ve POBT arası baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Baba Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Okuryazar değil	Sabit		27.522	11.13		2.472	.019	n= 33, R= .07, R <sup>2</sup> = .01, F= .167, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	33	1.276	3.12	.073	.409	.685	
İlkokul	Sabit		27.726	7.01		3.958	.000	n= 150, R= .10, R <sup>2</sup> = .01, F= 1.524, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	150	2.205	1.79	.101	1.235	.219	
Ortaokul	Sabit		27.568	4.97		5.549	.000	n= 240, R= .11, R <sup>2</sup> = .01, F= 2.739, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	240	2.137	1.29	.107	1.655	.099	
Lise	Sabit		21.168	4.70		4.504	.000	n= 394, R= .19, R <sup>2</sup> = .04, F= 15.379, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	394	4.696	1.20	.194	3.922	.000	

**Tablo 106.**

*EDEÖ ve POBT arası baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Baba Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
	Sabit		32.575	5.58		5.837	.000
Üniversite	Eleştirel Düşünme Eğilimi	348	2.796	1.39	.107	2.010	.045

Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.19$ ,  $R^2=.04$ ). Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-394)}=15.379$ ,  $p<.01$ ). Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda babanın lise mezunu olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi nasıl ki Türkiye genelinde kadınların ortalama eğitim düzeyi ortaokul civarında yoğunlaşıyorsa erkeklerin ortalama eğitim düzeyinin de lise düzeyi civarında yoğunlaşması olabilir. Lise eğitimi, yükseköğretimin bir altındaki kademe olarak önem arz etmekte ve tamamlandığında bireye ülkede pek çok mesleği icra edebilme ve bazı devlet kadrolarına sınava tabi tutularak başvurma hakkını vermektedir. Bu doğrultuda lise mezunu babaların çocuklarının bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık görülmesi anılan sebeplere bağlanabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.70 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 21.168*.

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.11$ ,  $R^2=.01$ ) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-348)}=4.041$ ,  $p<.05$ ). Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel

düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda babanın üniversite mezunu olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etki sahibi olduğu söylenebilir. Üniversite yükseköğretim kademesinde olan ve bir bilim dalında yetkinlik kazandıran bir eğitim düzeyi olduğundan bu düzeyi tamamlamış babalar, çocukları üzerinde olumlu etki oluşturmuş olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.80 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 32.575*.

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde babaları okuyazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 107.**

*EDEÖ ve POBT arası anne çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Anne Çalışma	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Çalışmıyor	Sabit		23.671	3.01		7.859	.000	n= 874, R= .17, R <sup>2</sup> = .03, F= 25.523, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	874	3.900	.772	.169	5.052	.000	
Çalışıyor	Sabit		26.503	6.16		4.299	.000	n= 291, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 5.689, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	291	3.680	1.54	.139	2.385	.018	

Anne çalışma durumu açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığına bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerde ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) ( $F_{(1-874)}=25.523$ ,  $p<.01$ ) ve annesi çalışan öğrencilerde ( $R=.14$ ,  $R^2=.02$ ) ( $F_{(1-291)}=5.689$ ,  $p<.05$ ) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Küçük düzeyde gerçekleşen bu ilişkilerde annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklarken; annesi çalışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Annesi

çalışmayan öğrencilerde eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini açıklama oranı çok büyük bir fark olmasa da annesi çalışan öğrencilere kıyasla daha fazladır. Yani annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini annesi çalışmayan öğrencilerde daha çok yordadığı söylenebilir. Bu doğrultuda annesi çalışmayan öğrencilerdeki yordama düzeyinin daha fazla olmasının sebebi olarak çalışmayan annelerin çocuklar ile daha çok vakit geçirebiliyor olması ve dolayısıyla daha çok ilgilenebilme şansının olması gösterilebilir. Çünkü çalışan annelerin sorumlulukları daha fazla olduğundan vakti ve enerjiyi bölmek zorunda kalabilirler ve işle birlikte ev ve çocukların sorumluluğu birleşince çalışmayan annelere kıyasla daha az vakitleri olabilir. Anne çalışma durumu değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p < .01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, annesi çalışmayanların okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.90 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.671*. Annesi çalışanların okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.68 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.503*.

**Tablo 108.**

*EDEÖ ve POBT arası baba çalışma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Baba Çalışma	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Çalışmıyor	Sabit		23.997	8.11		2.960	.004	n= 119, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 2.264, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	119	3.173	2.11	.138	1.505	.135	
Çalışıyor	Sabit		24.272	2.87		8.452	.000	n= 1046, R= .17, R <sup>2</sup> = .03, F= 29.389, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	1046	3.957	.730	.165	5.421	.000	

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini baba çalışma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla

gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda babası çalışan öğrencilerde ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) ( $F_{(1-1046)}=29.389$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde babaları çalışmayan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p>.05$ ). Eleştirel düşünme eğilimi, babası çalışan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda babası çalışan öğrencilerin çalışmayanlara kıyasla eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, babası çalışan ve çalışmayan gruplarda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini farklı oranda yordadığı, yalnız babası çalışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini küçük düzeyde açıkladığı söylenebilir. Bu doğrultuda babası çalışan öğrencilerin daha az maddi kaygı yaşamaları, babalarının aktif çalışma hayatında olması sebebiyle çocuklarına daha çok tecrübe aktarmaları gibi sebeplerin bunu sağladığı yorumunda bulunulabilir. Bu durum çalışan ve çalışmayan babalar arasında maddi, sosyal ve toplumsal farklılıklar olması ve bu farklılıkları çocuklarının da yaşaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabilir. Baba çalışma durumu değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, babası çalışan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (3.96 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 24.272$ .

**Tablo 109.**

*EDEÖ ve POBT arası aile tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Aile Tipi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Otoriter	Sabit		34.800	6.50		5.354	.000	n= 185, R= .04, R <sup>2</sup> = .00, F= .301, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	185	.938	1.71	.040	.548	.548	
Demokratik	Sabit		19.592	3.73		5.254	.000	n= 674, R= .21, R <sup>2</sup> = .04, F= 30.569, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	674	5.137	.929	.209	5.529	.000	

**Tablo 109.**

*EDEÖ ve POBT arası aile tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Aile Tipi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
	Sabit		29.432	5.27		5.581	.000
Koruyucu	Eleştirel Düşünme Eğilimi	306	2.376	1.39	.098	1.713	.088

Aile tipi değişkenine göre ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.21$ ,  $R^2=.04$ ). Ayrıca ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-674)}=30.569$ ,  $p<.01$ ). Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda ailenin demokratik olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi demokratik ailelerin çocuklarına daha özgür bir yaşam sunması ve çocuklarına daha çok söz hakkı tanıyarak onların fikirleri doğrultusunda kararlar vermesi olabilir. Çünkü genel olarak aileler kararları çocukları ile aldığında çocukların hem öz güvenleri artar hem de kendi fikirlerinin daha çok bilincinde olabilirler. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, ailesi demokratik olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (5.14 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 19.592$ .

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde ailesi otoriter ve koruyucu olan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 110.**

*EDEÖ ve POBT arası kardeş sayısı değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Kardeş Sayısı	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Tek çocuk	Sabit		20.503	13.71		1.496	.139	n= 78, R= .16, R <sup>2</sup> = .03, F= 2.007, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	78	4.891	3.45	.160	1.417	.161	
1 Kardeş	Sabit		27.983	4.37		6.403	.000	n= 459, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 8.753, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	459	3.264	1.10	.137	2.958	.003	
2 Kardeş	Sabit		23.135	4.21		5.496	.000	n= 443, R= .17, R <sup>2</sup> = .03, F= 13.841, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	443	4.006	1.08	.174	3.720	.000	
3 ve üzeri kardeş	Sabit		20.128	6.62		3.041	.003	n= 185, R= .19, R <sup>2</sup> = .04, F= 6.714, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	185	4.450	1.72	.188	2.591	.010	

Bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R=.14, R<sup>2</sup>=.02). Ayrıca bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F(1-459)=8.753, p<.01). Bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda bir tane kardeş sahibi olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi kardeşi olan çocukların aile içindeki konumunu sorgulamak adına eleştirel düşünmeye daha çok başvurması, kardeşi kendisinden büyükse okuma becerileri noktasında onu örnek alıyor olması, kendisinden küçükse de rol model olmaya çalışması olabilir. Bu doğrultuda bir kardeşi olan öğrencilerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık görülmesi anılan sebeplere bağlanabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bir kardeşi olan öğrencilerin

okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.26 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 27.983*.

İki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.17$ ,  $R^2=.03$ ) ve iki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-443)}=13.841$ ,  $p<.01$ ). İki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda iki kardeşi olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında olumlu etki sahibi olduğu söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, iki kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.135*.

Üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.19$ ,  $R^2=.04$ ). Ayrıca üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-185)}=6.714$ ,  $p<.05$ ). Üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda diğer kardeş sayılarında gerçekleşen yordama düzeylerine bakıldığında en yüksekinin üç veya daha fazla kardeş sahibi olan öğrencilerde olduğu söylenebilir. Bunun sebebi kardeş sayısının artmasının çocuğun gözünde tecrübe kazanacağı örnekleri de artırması ve hayata daha farklı açılardan bakmasını sağlaması olabilir. Bu doğrultuda üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık görülmesi anılan sebeplere bağlanabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.45 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 20.128*.

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde tek çocuk olan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 111.**

*EDEÖ POBT arası okul öncesi eğitim alma değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

OÖE Alma Durumu	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Evet	Sabit		26.543	3.69		7.186	.000	n= 751, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 15.131, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	751	3.614	.929	.141	3.890	.000	
Hayır	Sabit		23.636	3.89		6.083	.000	n= 414, R= .17, R <sup>2</sup> = .03, F= 11.496, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	414	3.436	1.01	.165	3.391	.001	

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini okul öncesi eğitim alma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi eğitim alan ( $R = .14$ ,  $R^2 = .02$ ) ( $F_{(1-751)} = 15.131$ ,  $p < .01$ ) ve almayan ( $R = .17$ ,  $R^2 = .03$ ) ( $F_{(1-414)} = 11.496$ ,  $p < .01$ ) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde bir farklılık olmadığı, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenci gruplarında birbirlerini benzer oranda yordadıkları, her iki grupta da eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini küçük düzeyde açıkladığı söylenebilir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde önceki analizlerde eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri düzeyinde farklılaşma görülmuş olsa bile regresyon analizinde bu iki değişkenin birbirini eğitim alma durumuna göre farklı şekilde yordamadığı yorumunda bulunulabilir. Okul öncesi eğitim alma durumu değişkeni

kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p < .01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.61 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.543*. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.44 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.636*.

**Tablo 112.**

*EDEÖ POBT arası okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

OÖE Süresi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Hiç	Sabit		23.537	3.90		6.039	.000	n= 414, R= .17, R <sup>2</sup> = .03, F= 11.648, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	414	3.472	1.01	.166	3.413	.001	
1 yıl	Sabit		26.001	4.35		5.978	.000	n= 543, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 11.178, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	543	3.666	1.10	.142	3.343	.001	
2 yıl ve üzeri	Sabit		28.753	7.00		4.105	.000	n= 208, R= .13, R <sup>2</sup> = .02, F= 3.476, p> .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	208	3.262	1.75	.129	1.864	.064	

Hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R = .17$ ,  $R^2 = .03$ ) ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1, 414)} = 11.648$ ,  $p < .01$ ). Hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Çıkan bu sonuçlar bir önceki okul öncesi eğitim alma durumunda okul öncesi eğitim almamış öğrencilerle oldukça paralel çıkmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, hiç okul öncesi eğitim almamış

öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.47 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.537*.

Bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R=.14, R<sup>2</sup>=.02). Ayrıca bir yıl eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F<sub>(1-543)</sub>=11.178, p<.01). Bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi okul öncesi eğitimin bireyleri okula hazırlaması ve hem dil hem de düşünce becerilerinde sağlam bir temel oluşturması olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.67 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.001*. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir (p>.05).

**Tablo 113.**

*EDEÖ ve POBT arası kendine ait kitaplığı olma değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Kitaplık	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	P	
Evet	Sabit		24.728	3.10		7.974	.000	n= 961, R= .16, R <sup>2</sup> = .03, F= 24.946, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	961	3.91	.782	.159	4.995	.000	
Hayır	Sabit		28.411	5.61		5.069	.000	n= 204, R= .09, R <sup>2</sup> = .01, F= 1.762, p> .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	204	1.99	1.50	.093	1.327	.186	

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini kitaplık sahibi olma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kitaplığı olan öğrencilerde ( $R=.16$ ,  $R^2=.03$ ) ( $F_{(1-961)}=24.946$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde kendi kitaplığı olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p>.05$ ). Eleştirel düşünme eğilimi, kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda kitaplığı olan öğrencilerin kitaplığı olmayanlara kıyasla eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, kitaplığı olan ve olmayan gruplarda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini farklı oranda yordadığı, yalnız kitaplığı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini küçük düzeyde açıkladığı söylenebilir. Bu doğrultuda kitaplığı olan öğrencilerin daha düzenli olmaları, sahip oldukları kitapları belli bir yerde toplamaları, kitaplar daha göz önünde olacağından hem alışkanlık hem de okumayı artıracak gibi sebeplerin bunu sağladığı yorumunda bulunulabilir. Kitaplık sahibi olma durumu değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kitaplığı olan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.91 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.728*.

**Tablo 114.**

*EDEÖ POBT arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Okuma Süresi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
0-30 dk.	Sabit		25.515	4.00		6.385	.000	n= 519, R= .14, R <sup>2</sup> = .02, F= 10.564, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	519	3.360	1.03	.142	3.250	.001	
31-60 dk.	Sabit		25.994	4.50		5.781	.000	n= 466, R= .15, R <sup>2</sup> = .02, F= 10.126, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	466	3.609	1.13	.146	3.182	.002	

**Tablo 114.**

*EDEÖ POBT arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Okuma Süresi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
	Sabit		16.980	6.63		2.563	.011
61 dk. ve üzeri	Eleştirel Düşünme Eğilimi	180	5.781	1.66	.253	3.485	.001

Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.14$ ,  $R^2=.02$ ). Ayrıca günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1,519)}=10.564$ ,  $p<.01$ ). Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda günlük 0-30 dk. arası kitap okumanın öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bunun sebebi kitap okumanın öğrencilerde hem eleştirel düşünmeyi geliştirdiği için eğilimi artırması hem de pratik yaptıkça okuma becerilerini de geliştirmesi olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (3.36 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 25.515$ .

Günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.15$ ,  $R^2=.02$ ) ve günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1,466)}=10.126$ ,  $p<.01$ ). Günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda günlük 31-60 dk. arası kitap okunmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etki sahibi olduğu söylenebilir. Basit doğrusal

regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (3.61 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 25.994$ .

Günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.25$ ,  $R^2=.06$ ). Ayrıca günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-180)}=12.142$ ,  $p<.01$ ). Günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Bu yordama düzeyi, diğer kitap okuma süre değişkenlerinden daha yüksektir. Bu bağlamda günlük kitap okuma süresi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinin de arttığı yorumunda bulunulabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (5.78 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 16.980$ .

**Tablo 115.**

*EDEÖ ve POBT arası günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Teknoloji Kullanımı	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
0-30 dk	Sabit		25.992	5.98		4.350	.000	n= 221, R= .19, R <sup>2</sup> = .04, F= 8.073, p>.01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	221	4.258	1.50	.189	2.841	.005	
31-60 dk	Sabit		26.942	4.30		6.266	.000	n= 476, R= .13, R <sup>2</sup> = .02, F= 7.879, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	476	3.060	1.09	.128	2.807	.005	
61-90 dk	Sabit		28.018	5.54		5.057	.000	n= 274, R= .13, R <sup>2</sup> = .02, F= 4.704, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	274	3.084	1.42	.130	2.169	.031	

**Tablo 115.**

*EDEÖ ve POBT arası günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

<b>Teknoloji Kullanımı</b>	<b>Okuma Becerileri</b>	<b>n</b>	<b>B</b>	<b>SHB</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	
	Sabit		13.675	6.53		2.094	.038	n= 194, R= .24, R <sup>2</sup> = .06, F= 11.437, p< .01
91 dk ve üzeri	Eleştirel Düşünme Eğilimi	194	5.738	1.70	.237	3.382	.001	

Günlük olarak 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R=.19, R<sup>2</sup>=.04). Ayrıca günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F<sub>(1-221)</sub>=8.073, p<.01). Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi teknoloji kullanımının öğrencilerin bilgiye ulaşmasında ve farklı bakış açılarını tanımada, aynı zamanda öğrendiklerinin doğruluğunu test etme sürecinde eleştirel düşünmeye daha çok başvurması ve teknolojinin onu görsel metinler de dâhil olmak üzere pek çok metinle karşılaşmaları dolayısıyla okuma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunması olabilir. Bu doğrultuda günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık görülmesi anılan sebeplere bağlanabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.26 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.992*.

Günlük olarak 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (R=.13, R<sup>2</sup>=.02) ve günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin

eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-476)}=7.879$ ,  $p<.01$ ). Günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında olumlu etki sahibi olduğu söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.06 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.942*.

Günlük olarak 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.13$ ,  $R^2=.02$ ). Ayrıca günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-274)}=4.704$ ,  $p<.05$ ). Günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.08 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 28.018*.

Günlük olarak 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.24$ ,  $R^2=.06$ ). Ayrıca günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-194)}=11.437$ ,  $p<.01$ ). Günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Bu doğrultuda diğer günlük teknoloji kullanım süresi değişkeninde gerçekleşen yordama düzeylerine bakıldığında en yüksek olan günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde olduğu söylenebilir. Bunun sebebi teknolojinin özellikle de doğru kullanımının bireylerde eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi ve okumaya yönelik becerileri artırıyor olması olabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan

regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = (5.74 x *Eleştirel Düşünme Eğilimi*) + 13.675.

**Tablo 116.**

*EDEÖ ve POBT arası aile ile verimli zaman geçirme durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

<b>Aile Zaman Verimliliği</b>	<b>Okuma Becerileri</b>	<b>n</b>	<b>B</b>	<b>SHB</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	
Evet	Sabit		20.934	2.88		7.278	.000	n= 1033, R= .20, R <sup>2</sup> = .04, F= 41.985, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	1033	4.724	.73	.198	6.480	.000	
Hayır	Sabit		46.409	8.35		5.559	.000	n= 132, R= -.081, R <sup>2</sup> = .01, F= .862, p> .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	132	-2.061	2.22	-.081	-.929	.355	

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini aile ile geçirilen zamanın verimli olma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde (R=.20, R<sup>2</sup>=.04) (F<sub>(1-1033)</sub>=41.985, p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir (p>.05). Eleştirel düşünme eğilimi, ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin ailesi ile verimli zaman geçirmeyenlere kıyasla eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, ailesi ile verimli zaman geçiren ve geçirmeyen gruplarda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini farklı oranda yordadığı, yalnız ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini küçük düzeyde açıkladığı söylenebilir. Bu doğrultuda ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin ailelerinden gördükleri değerle daha öz güvenli olmaları, ailenin kendi tecrübelerini onlara aktarma fırsatının daha fazla

olması gibi sebeplerin bunu sağladığı yorumunda bulunulabilir. Aile ile geçirilen zamanın verimli olma durumu değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (4.72 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 20.934$ .

**Tablo 117.**

*EDEÖ ve POBT arası sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Sosyal Etkinlik	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Evet	Sabit		20.797	3.27		6.361	.000	n= 794, R= .20, R <sup>2</sup> = .04, F= 32.283, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	794	4.692	.826	.198	5.682	.000	
Hayır	Sabit		29.787	4.92		6.051	.000	n= 291, R= .10, R <sup>2</sup> = .01, F= 4.036, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	371	2.569	1.28	.104	2.009	.045	

Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumu açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığına bakıldığında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde ( $R=.20$ ,  $R^2=.04$ ) ( $F_{(1-794)}=32.283$ ,  $p<.01$ ) ve sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde ( $R=.10$ ,  $R^2=.01$ ) ( $F_{(1-371)}=4.036$ ,  $p<.05$ ) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Küçük düzeyde gerçekleşen bu ilişkilerde sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklarken; sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini açıklama oranı çok büyük bir fark olmasa da sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilere kıyasla daha fazladır. Yani sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde farklılık olduğu, eleştirel düşünme eğiliminin okuma

becerilerini sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde daha çok yordadığı söylenebilir. Bu doğrultuda sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerdeki yordama düzeyinin daha fazla olmasının sebebi olarak sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan çocukların daha asosyal olması ve bu nedenle insanlarla ve çevresiyle daha az irtibat hâlinde olması gösterilebilir. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumu değişkeni kapsamında regresyon katsayısının anlamlılık testi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı ( $p < .01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, sosyal etkinliklere aktif olarak katılanların okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.69 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 20.797*. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayanların okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.57 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 29.787*.

**Tablo 118.**

*EDEÖ ve POBT arası öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Öğretmen Tipi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P	
Katı-Sert	Sabit		17.223	7.60		2.164	.032	n= 130, R= .23, R <sup>2</sup> = .05, F= 7.027, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	130	5.405	2.04	.228	2.651	.009	
Demokratik	Sabit		25.434	3.51		7.254	.000	n= 741, R= .15, R <sup>2</sup> = .02, F= 18.045, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	741	3.753	.883	.154	4.248	.000	
İlgisiz	Sabit		27.306	11.5		2.366	.022	n= 56, R= .08, R <sup>2</sup> = .01, F=.359, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	56	1.839	3.07	.081	.599	.551	
Müdahaleci	Sabit		29.887	9.72		3.074	.003	n= 69, R= .13, R <sup>2</sup> = .02, F= 1.067, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	69	2.637	2.55	.125	1.033	.305	
Duygusal	Sabit		19.545	16.9		1.157	.255	n= 37, R= .18, R <sup>2</sup> = .03, F= 1.127, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	37	4.585	4.32	.177	1.062	.296	

**Tablo 118.**

*EDEÖ ve POBT arası öğretmen tipi değişkenine ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları*

Öğretmen Tipi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	$\beta$	t	P
	Sabit		24.920	7.63		3.268	.001
Mükemmeliyetçi	Eleştirel Düşünme Eğilimi	132	3.478	1.99	.152	1.748	.083

Öğretmeni katı-sert tipte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında küçük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $R=.23$ ,  $R^2=.05$ ). Ayrıca katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-130)}=7.027$ ,  $p<.05$ ). Katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin katı-sert tipte olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi daha sert mizaçlı öğretmenlerin otoriter olmasından kaynaklı olarak öğrencilerine beceri ve eğilim kazandırmada daha kuralcı davranması, buna mukabil öğrencilerin öğretmen otoritesi karşısında öğrenmesi ve gerçekleştirmesi gerekenler konusunda daha sorumlu davranıyor olması olabilir. Bu doğrultuda katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık görülmesi anılan sebeplere bağlanabilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:  $Okuma\ Becerileri = (5.41 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 17.223$ .

Demokratik tipte öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $R=.15$ ,  $R^2=.02$ ) ve demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1-741)}=18.045$ ,  $p<.01$ ). Demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bu doğrultuda

öğretmeninin demokratik olmasının, dolayısıyla ılıman ve hoşgörülü davranarak tüm öğrencilere eşitlikçi davranmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında olumlu etki sahibi olduğu söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.75 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.434*.

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde öğretmenleri ilgisiz, müdahaleci, duygusal ve mükemmeliyetçi olan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

## **4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın nitel boyutunda iki ayrı veri toplama yöntemi vardır: görüşme ve metafor. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutuna yönelik bulgular; görüşmelere ve metaforlara yönelik bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlardan oluşmaktadır.

### **4.2.1. Araştırmadaki Görüşmelere Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmadan elde edilen nitel görüşme verilerinin betimsel analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kodlar ve kodların frekansları, bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların verildiği tablolar, alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Örneklem grubundan okuma ve eleştiri kavramlarına yönelik toplanan metaforların içerik analizi ve içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kod ve frekanslar, bir sonraki başlık altında kategorilendirilerek tablolaştırılmıştır. Tablolar ise alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

**Tablo 119.**

*Katılımcıların anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmakla ilgili görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Anlama	34	6	40	
Farkındalık	17	3	20	
Düşünme	9	4	13	
Beceri	12	-	12	Eylem
Odaklanma	8	3	11	8
Okuma	6	4	10	
Tekrar etme	6	-	6	
Akılda kalma	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>97</b>	<b>20</b>	<b>117</b>	
Başvurma	21	6	27	
Eleştirel düşünme	22	1	23	Sorgulama
Değerlendirme	11	-	11	5
Yorum	11	-	11	
Analiz	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>7</b>	<b>79</b>	
Çaba	13	7	20	
Gerekliklik	12	-	12	Etken
Zaman	1	6	7	4
Çevre	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>43</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>199</b>	<b>40</b>	<b>239</b>	<b>17</b>

Tablo incelendiğinde ortaokul öğrencileri, anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmak üzerine görüşlerinde en çok anlama (tf=40) ve başvurma (tf= 27) kodlarında görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencilerinin geneli; eleştirel düşünme yöntemini tercih etmelerinin, metni anlamalarına olumlu (f=34) yönde etki ettiği yani anlama düzeyini artırdığı yönünde yorumda bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise eleştirel düşünmeyi kullanamadığında yani dış etkenler kaynaklı eleştirel düşünme yapamadıklarında anlama düzeylerinin olumsuz (f=6) yönde etkilediğini ifade etmiştir. Genel olarak eleştirel düşünmenin, metni anlamada kendilerini olumlu etkileyerek anlama düzeylerinin artmasını ve anlamaya harcadıkları zamanın azalmasını sağladığı ifade edilmiştir. Görüşme yapılan ortaokul öğrencileri eleştirel düşünmenin kendilerine faydaları olduğunu belirterek anlama sürecinde eleştirel düşünmeye başvurmak için olumlu (f=21) yönde beyanda bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise eleştirel düşünmeyi birtakım dış etkenlere bağlayarak kullanmadıkları/kullanamadıkları yönünde olumsuz (f=6) görüş bildirmiştir. Genel olarak ortaokul öğrencileri, anlama sürecinde eleştirel

düşünmenin tercih ettikleri bir yöntem olduğunu ve kullandıklarında kendilerine fayda sağladığı yönünde fikir bildirmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünme üzerine genel olarak olumlu (f=22) görüş bildirirken bir katılımcı ise eleştirel düşünmenin kendisine göre olmadığını ifade ederek olumsuz (f=1) yönde yorumda bulunmuştur. Eleştirel düşünmenin pek çok konuda farkındalık düzeylerini artırdığı konusunda olumlu (f=17) yönde görüş bildiren ortaokul öğrencilerinin yanında eleştirel düşünmenin farkındalık noktasında kendilerine bir fayda sağlamadığı yönünde olumsuz (f=3) görüş bildiren öğrenciler de olmuştur. Katılımcılar genel olarak eleştirel düşünmenin metni anlama, eleştiriyi tanıma, mantık düzeyini artırma ve bireysel olarak kendini tanıma farkındalıklarını artırdığını ifade etmiştir.

Ortaokul öğrencileri okuduğunu anlama ve kavramanın tesadüf değil çaba sonucu kazanılan bir şey olduğunu belirtip çaba göstermenin eleştirel düşünme için önemli olduğu yönünde olumlu (f=13) görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünmenin aksine daha az çaba gerektirdiğini düşündükleri ve bu noktada çaba sarf etmedikleri üzerine olumsuz (f=7) yönde fikir beyan etmiştir. Katılımcılar aynı zamanda eleştirel düşünmenin genel düşünme becerisine olumlu (f=9) ve olumsuz (f=4) etkilerinin olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların geneli eleştirel düşünmeye başvurmanın metin üzerinde yapacakları değerlendirme becerisini olumlu (tf=12) yönde etkilediklerini ifade etmiştir. Değerlendirme kodu altında katılımcılar tarafından olumsuz bir görüş beyan edilmemiştir. Aynı şekilde katılımcılar eleştirel düşünmenin beceri düzeylerini artırdığı yönünde olumlu (tf=12) yönde görüş belirtmiştir. Beceri kodu altında da olumsuz görüş bulunmaması, eleştirel düşünmenin beceri gerektiren kodlar üzerinde olumlu ve geliştirici etkisi olduğu kanısını destekler niteliktedir. Katılımcılar aynı zamanda eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama sürecinde bir gereklilik olduğu yönünde tamamen olumlu (tf=12) bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar yorum kodu (tf=11) altında da tamamen olumlu görüş beyan ederek eleştirel düşünmenin yorum yapabilme düzeyini artırarak yaptıklarını yorumların daha doğru ve isabetli bir şekilde gerçekleşmesini sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar odaklanma kodu altında eleştirel düşünmenin metin üzerine daha çok odaklanma sağladığı yönünde olumlu (f=8) ve dikkat dağınıklığı yaşadıkları sebebiyle odaklanma sorunu yaşadıkları yönünde olumsuz (f=3) görüş bildirmiştir. Katılımcılar anlama sürecinde eleştirel düşünmeye başvurduklarında daha iyi analiz yaptıkları yönünde tamamen olumlu (tf=7) fikir belirtmiştir. Aynı zamanda

katılımcılar eleştirel düşünmenin fazla vakit harcamalarına sebep olduğunu öne sürerek zaman kodu altında neredeyse tamamen olumsuz ( $f=6$ ) görüş beyan etmiştir ancak bir katılımcı eleştirel düşünmenin metni daha kısa zamanda anlamasını sağladığı yönünde olumlu ( $f=1$ ) görüş bildirmiştir. Tablodaki diğer kodlar ise tekrar etme, akılda kalma ve çevredir. Katılımcılar tekrar etme ( $df=6$ ,  $f=6$ ), akılda kalma ( $df=5$ ,  $f=5$ ) ve çevre ( $df=4$ ,  $f=4$ ) kodlarında olumlu görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, farkındalık, düşünme, beceri, odaklanma, okuma, tekrar etme, akılda kalma kodları eylem; başvurma, eleştirel düşünme, değerlendirme, yorum, analiz kodları sorgulama; çaba, gereklilik, zaman, çevre kodları etken odak kod başlıkları altında örüntülenmiştir.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Ben açıkçası eleştirel düşünme yöntemine pek başvurmam. Ara sıra başvururum da yani genel olarak tercih etmem. Çünkü çok vaktimi alabiliyor. Özellikle soru falan çözüyorsam onun cevaplarına bakıp orayı hızlı bir şekilde geçmeye çalışıyorum. Eğer öyle yapmazsam çok vakit harcarım. Bir metni anlamak sadece soruları cevaplayabilmek değil tabi. Normal bir metni okurken eleştirel düşünmeye başvuruyorum ama yine de her zaman değil. Okuduğumu en kısa yoldan nasıl anlayacaksam öyle yapmayı tercih ediyorum. Çok vakit harcamak istemiyorum. Bir metnin eleştirisini yapmak da biraz uzun sürüyor. O yüzden çok sık başvuruyorum yani.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence önemli bir şey. Onu eleştirip soruları ona göre yanıtlamamız lazım çünkü. Okuduğunu anlamaya çalışırken insanın başvurması gereken bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Çünkü eleştirel düşünmek sadece bir şeyin olumsuz yönlerini açıklamak değildir. Yorum getirdiğimiz her şeyde bir eleştiri yapmış oluruz bence. Okuduğumuz her metinde de o metni anlamak için istemsiz uyguladığımız yöntemlerden biri aslında. Mesela ben okuduğum her şeye eleştirel bir şekilde bakarım çünkü bir şeyin doğru veya yanlış mı ayırt etmenin en güzel yolu bu bence. İnsan biraz mantığına güvenmeli. Mantıksız olan zaten göze çarpıyor. Okulda örneğin Türkçe derslerindeki etkinliklerde metinle ilgili soruların pek çoğunda ben eleştirel düşünmeyi tercih ediyorum. Bunun bir sebebi de ben çok kitap okumayı sevmiyorum. Yine de bir şeyi okuduğumda çok kolay anlıyorum. Bunun temel sebebi başından beri kitap okumayı sevmediğim hâlde güzel bir şekilde analiz yapmayı öğrenmiş olmam bence. Analiz yapınca eleştirel düşünmüş oluyoruz zaten. O zaman da soruları eleştirerek çözebiliyorum.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Ben kısmen kullanıyorum. Aslında seviyorum ama her zaman kullanamıyorum. Bazen hızlı hızlı okumamız gerekiyor. O zamanlar çok hızlı eleştiri yapamadığımdan sadece okuyorum. Başında ve sonunda ne olduğuna, ortasında hangi

olayların geçtiğine, olayların başlangıcının ne olduğunu, sebeplerinin ne olduğunu iyice okuyup ve anlamaya çalışıyorum. O yüzden kısmen kullanıyorum diyebilirim. Ama vaktim olsa da ilk onu deniyorum. Aklımda kalıyor öyle yaptığımda. Bir de daha güzel yorumlayabiliyorum. Aslında daha doğru yorumlayabiliyorum. Bu yöntemle daha başarılı oluyor gibi hissediyorum. Hem doğru anlıyorum hem doğru anlatıyorum.

**Tablo 120.**

*Katılımcıların eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarına yönelik görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Anlama	48	5	53	
Beceri	38	1	39	
Eleştirel düşünme	22	2	24	
Okuma	7	7	14	Beceri 7
Yorumlama	14	-	14	
Değerlendirme	8	-	8	
Anlatma	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>15</b>	<b>159</b>	
Kolaylık	33	10	43	
Bilinçlilik	11	-	11	Ayrıntı 4
Kalıcılık	9	-	9	
Gereklilik	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>68</b>	
Eğilim	22	2	24	Yönelme 1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>223</b>	<b>28</b>	<b>251</b>	<b>12</b>

Katılımcıların anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmalarına ilişkin sorulan sorunun ardından katılımcı görüşlerini daha iyi anlamak ve irdelemek amacıyla sorulan sonda soru olarak katılımcılara eleştirel düşünmenin okuma becerilerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ve eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarının neler olabileceği sorulmuştur. Katılımcıların eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkısına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin anlama (df=53), kolaylık (df=43) ve beceri (df=39) kavramları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ortaokul öğrencileri eleştirel düşünmenin okuma becerilerine en büyük katkısının anlama noktasında gerçekleştiği yönünde olumlu (f=48) görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler ise eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkısında anlama noktasında olumsuz (f=5)

görüş bildirmiştir. Eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerindeki en büyük katkısının anlama üzerinde gerçekleştiğini belirten katılımcılar eleştirel düşünme yönteminin kolay ve hızlı bir anlama sağladığını ve okuma becerilerinin en önemli unsuru olan anlamının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünmeyle okuduğunu anlamının kolaylaşması yönünde olumlu (f=33) görüş beyan etmiştir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünmenin anlama noktasında ekstra bir kolaylık sağlamadığı, hatta daha çok çaba gerektirdiği yönünde olumsuz (f=10) görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencileri eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerinde çeşitli beceriler kazandırma noktasında neredeyse tamamen olumlu (f= 38) yanıtlar vermiştir. Bir katılımcı eleştirel düşünmenin okuma becerilerine bağlı diğer becerileri geliştirmediği yönünde olumsuz (f=1) görüş bildirmiştir ancak genel olarak katılımcılar eleştirel düşünmenin pek çok beceriyi içerisinde barındırdığı ve bu becerilerin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünmeye yönelik hem olumlu (f=22) hem olumsuz (f=2) fikir beyan etmiştir. Aynı şekilde okuma eylemine yönelik de olumlu (f=7) ve olumsuz (f=7) görüşler bulunmaktadır. Beceri odak kodu ve eylem sonuç kodu altında bulunan yorumlama (df=14), değerlendirme (df=8) ve anlatma (df=7) kodları tamamen olumlu görüş almıştır.

Ayrıntı odak kodu ve nitelik sonuç kodu altında bulunan bilinçlilik (df=11), kalıcılık (df=9) ve gereklilik (df=5) kodları tamamen olumlu görüş almıştır. Katılımcılar son olarak yönelme odak kodu ve yatkınlık sonuç kodu altında bulunan eğilim kodu üzerinde genel olarak olumlu (f=22) görüş belirterek eleştirel düşünmenin okuma becerilerine olan katkıları sebebiyle kendilerinde bir eğilim oluştuğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar eğilim kodu altında olumsuz (f=2) görüş bildirerek eleştirel düşünmeye yönelik bir eğilimlerinin olmadığını dile getirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, beceri, eleştirel düşünme, okuma, yorumlama, değerlendirme, anlatma kodları beceri; kolaylık, bilinçlilik, kalıcılık ve gereklilik kodları ayrıntı ve eğilim kodu yönelme odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Ya ben mesela söylediğim gibi alışmışım ama bazı arkadaşlarım öyle değil. Bazı arkadaşlarım bir seferde okuyunca anlıyor. Genelde çok çalışkan olan böyle çok okuyan arkadaşlarımın daha bir şeyleri daha hızlı anladığını düşünüyorum. Mesela ben de onlar gibi ders çalışmaya güzelce vakit ayırırsam ve kitap daha

çok okusam bence benim anlamam da kolaylaşır. Ama pek bana uygun değil. Ben çok kitap okumam, sıkılabiliyorum her şeyden çok çabuk. Bir de ben hep test çözerim. Aslında soruları anlamak ve çözmek için de çok kitap okumak gerek. Ben de çok kitap okumadığım için biraz zorlanıyorum anlarken ama eleştirel düşünersek bence hem okuduğumuzu daha iyi anlarız hem de normal yani günlük hayattaki şeyleri. Ben kendim kişisel olarak bir metni aslında metindeki cümlelerden hareketle yorumlarım. Aslında şimdi böyle söyleyince bu yaptığımı çok da doğru olmadığını fark ettim. Aslında diğer arkadaşlarım gibi yapsam mesela eleştiri de yapsam daha iyi anlayabilirim okuduklarımı.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Bence kolaylaşır. Çünkü anladığımız için metinden, yani okuduğumuzdan zevk alabiliriz. Anlamadığımız zaman bizi uğraştırır o metin ama eleştiri yaptığımızda anlamak kolaylaşır. Bu sayede daha kolay ve hızlı anlarız. Bir de eleştiri yapmak anlamayı sağladığı için okuma becerilerini de geliştirir. Zaten okumak dediğimiz şey sadece dümdüz alıp elimize okumamız değil, onu anlamamızdır aynı zamanda. Anlamadığımız zaman okumamızın bir anlamı yoktur. Anlamak için denediğimiz yollardan biri de eleştirel düşünmedir. Bence insanın vakti varsa en çok da onu kullanmalıdır. Gerçek hayatla da ilişkisi var aslında. Mesela biz insanları doğru tanımak için eleştirisini yaparsak kitaptaki bir karakteri de aynı yolla anlayabiliriz. Tam tersi, kitaptaki karakterleri eleştirirsek yarın bir insan karşımızda aynısını yapınca onu da anlayabiliriz. O yüzden bence etkisi çoktur.

**K.15. (Kadın, 5. sınıf, 17 dk.):** Evet çünkü eleştirel düşündüğümüzde konuyu anlarız. Çünkü mesela deriz bu neden böyle olmuş, bu neden böyle yapmış. Sonra onun kendi çapımızda cevabını buluruz ve bu sefer onu daha iyi anlarız. Anlamamızı kolaylaştırır yani. O yüzden becerilerimizi de artırır. Sürekli yapa yapa alışırsız ona. En büyük katkısı da bence çabuk anlamamızı sağlaması olur. Daha akılda kalıcı olmasını sağlar bir de. Yani eğer böyle bir yöneme başvurursak metin aklımızda daha iyi kalır ve kendi yorumlarımız da özet şeklinde aklımızda kalabilir.

**Tablo 121.**

*Katılımcıların metin yorumlama aşamalarına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Görüş bildirme	34	-	34	Yorum 6
Anlatma	22	1	23	
Eleştirme	19	-	19	
Analiz	11	-	11	
İlgi	1	7	8	
Sentez	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>94</b>	<b>8</b>	<b>102</b>	

**Tablo 121.***Katılımcıların metin yorumlama aşamalarına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
İlişki kurma	20	-	20	Yöntem 5
Okuma	18	-	18	
Özetleme	12	2	14	
Not alma	9	-	9	
Empati kurma	8	-	8	
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>2</b>	<b>69</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>161</b>	<b>10</b>	<b>171</b>	<b>11</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların metin yorumlarken izledikleri aşamalara ilişkin görüşlerinde görüş bildirme (df=34) ve anlatma (df=23) kodlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı metni yorumlarken en çok üzerinde durdukları, en çok uğraştıkları ve en önemli olduğuna inandığı aşamanın kendi görüşünü bildirme aşaması olduğu ve bu aşamada metne ilişkin asıl yorumlarının oluştuğu yönünde olumlu (df=34, f=34) görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda metni yorumlamada son aşama olan yorumlarını anlatma aşaması üzerinde genellikle olumlu (f=22) yorumda bulunmuştur. Bu öğrenciler anlatma aşaması için yorumlarını açıklamalarını sağladığı, zihinde her ne kadar yorum oluşursa oluşsun önemli olanın onu anlatabilmek olduğu gibi fikirlerin altını çizmiştir. Ancak metni yorumlarken anlatma aşamasında zayıf kaldığı yönünde olumsuz (f=1) görüş belirten bir katılımcı da vardır. Katılımcılar ilişki kurma (df=20), eleştirme (df=19) ve okuma (df=18) kodları üzerinde de beyanda bulunmuştur. Katılımcıların hepsi ilişki kurma koduna olumlu (f=20), eleştirme koduna olumlu (f=19), okuma koduna olumlu (f=18) görüş bildirmiştir. Katılımcı ortaokul öğrencilerinin tamamının bu aşamalara tamamen olumlu görüş beyan etmiş olması, metin yorumlama sürecinde bu aşamalara ve becerilere ne kadar önem verdiğinin bir göstergesi olabilir. Katılımcılar ilişki kurma kodu altında metindeki unsurlar, karakterler, nedenler ve sonuçlar arasında ilişki kurmanın metni anlamayı ve yorumlamayı; eleştirme kodu altında metnin yorumunun eleştiri yapılmadan yapılamayacağını, eleştirmenin metnin daha sağlıklı ve doğru şekilde yorumlanmasını; okuma kodu altında metni anlamak için birden fazla kez okuma yapılabileceği, okumanın her defasında farklı şeyler fark etmeyi sağladığı ve okumanın bazı yöntemleri kullanma olanağı verdiği şeklinde yorumda bulunmuştur. Katılımcılar metin yorumlamasında

özetleme yapmanın metnin önemli tüm noktalarının göz önünde bulunmasını sağladığı için yorum yapmayı kolaylaştırdığını ifade ederek özetleme koduna olumlu (f=12) beyanda bulunmuştur. Bazı katılımcılar özetleme yapmanın gerekli olmadığı yönünde olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar analiz koduna özellikle eleştirme sürecinde mevcut metinden çıkarım yapma ve değerlendirmede analiz yapmanın gerekliliğinin üzerinde durarak tamamen olumlu (df=11, f=11) görüş bildirmiştir. Aynı şekilde katılımcılar not alma koduna metni okurken metnin önemli noktalarını belirlemek ve akılda kalıcılığı artırmak için kullandıkları gerekli bir yöntem olduğu yönünde tamamen olumlu (df=9, f=9) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar empati kurma koduna ise metindeki karakterlerin yerine kendilerini koymalarının ve metindeki karakterlere empati kurarak yaklaşmanın yorum gücünü artırdığı yönünde tamamen olumlu (df=8, f=8) fikir sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri ilgi kodu altında metne ilgileri olmadığında yorum yapmalarının zorlaştığı gerekçesiyle ilgi olumsuz (f=7) olduğunda yorumlama sürecinin sekteye uğradığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise metne ilgi duyduğunda metni çok kolay yorumladığı ve yorumlamaya yönelik istek ve motivasyonunun arttığı yönünde olumlu (f=1) görüş bildirmiştir. Katılımcılar sentez kodu altında kurdukları ilişkilerin analizini yaptıktan sonra elde ettikleri üzerinde birleştirme/sentez yapmaları gerektiğini belirterek bu kod üzerinde tamamen olumlu (f=7) beyanda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda görüş bildirme, anlatma, eleştirme, analiz, ilgi, sentez kodları yorum; ilişki kurma, okuma, özetleme, not alma, empati kurma kodları yöntem odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Ben önce böyle her şeyi anlatmam yorum yapacağım diye. Çünkü o zaman sıkıcı bir hâle gelir. Böyle en heyecanlı yerlerini ipuçlarıyla birleştirerek böyle onun özetini çıkarırım beynimde kısacası. Öyle yaparak okurum. Ama kâğıda değil, aklımda böyle düşünerek özetlerim. Öyle yorumlarım. Ama illa özet yapmak gerekmiyor yani. O şeyi aklımda kalanlardan da yorumlayabilirim. Tabi burada kendi bakış açımı da katmam gerekir. Kendi bakış açımına göre değerlendiririm okuduğum şeyi. Sonra aklımda birleştirip yorumlarım.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** O metni yorumlamak için önce eleştiririm. Olumlu olumsuz yönlerini sıralarım. Bunların dışında metindeki olayları incelerim. Olayları önemine göre sıralarım. Aralarında nasıl ilişkiler olduğuna bakarım. Bir de ben deftere yazıyorum. Benim

bir tane okuma kitabım vardı. Onu okurken not aldım özetini çıkarmak için. Sonra bu yöntemin hem eleştiride hem okumada işe yaradığını fark ettim. Bu yüzden aklımdan geçenleri not da alıyorum. Her şeyi aynı anda görmemi sağlıyor. Özetlemek işe yarıyor.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Ben kendi hayatıma uyarlamayı seviyorum. Daha doğrusu kendimi okuduğum metindeki bir karakterin yerine koyuyorum. O zaman içinde hissettiğim için yorum yapmam kolaylaşıyor. Empati yapıyorum bir yerde yani. Sanki olayı yaşayan benmişim gibi oluyor. Atıyorum bir karakter bana kötülük yapmışsa onu daha güzel yorumluyorum sanki bana olmuş gibi. Ama böyle yapınca karaktere göre yorum yapmış oluyorum tabi. Tarafsız olmam gerekiyorsa da her karakterin haklı ve haksız yönlerine bakıyorum. Tepkilerine bakıyorum. Kıyas yapıyorum işte haklı yönümü fazla haksız yönü mü diye. Bunların sonunda da aklımda hepsini düzenliyorum yani. O zaman yorum yapabiliyorum.

**Tablo 122.**

*Katılımcıların metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yorumlama	27	-	27	
Özetleme	27	-	27	
Akılda tutma	15	-	15	Süreç
Analiz	9	-	9	6
Karşılaştırma	7	-	7	
İlişki kurma	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>89</b>	<b>-</b>	<b>89</b>	
Bakış açısı	34	-	34	
Dürüstlük	12	-	12	Kişilik
Zaman	6	1	7	4
Öz güven	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>1</b>	<b>57</b>	
Eleştirme	32	2	34	Ana Eylem
Anlama	20	1	21	3
Okuma	19	-	19	
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>3</b>	<b>74</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>216</b>	<b>4</b>	<b>220</b>	<b>13</b>

Katılımcılara metni yorumlama sürecinde kullandıkları aşamalara ilişkin sorulan sorunun ardından katılımcı görüşlerini daha iyi anlamak ve olgunun bir başka yönüne ışık tutmak amacıyla katılımcılara sonda soru olarak metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya yönelik bakış açıları sorulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşlerinin eleştirme (df=34) ve bakış

açısı (df=34) kodları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar eleştirme kodunda genel olarak olumlu (f=32) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar eleştirmenin okuduğunu anlamaya ve yorumlamaya önemli bir katkısı olduğunu, eleştirel düşündükleri zaman metnin yorumunu daha hızlı ve kolay bir şekilde yaptıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünmeyi başka etkenlere bağlı olarak (zaman, anlama) kullanamadıklarını ifade ederek eleştirme kodunda olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir. Katılımcılar bakış açısı kodu üzerinde de yoğunlaşmıştır. Katılımcı ortaokul öğrencileri bir metni yorumlarken ve eleştirisini yaparken kendi deneyim, tecrübe, yaşantılarının eseri olarak kendi bakış açılarına göre beyanlarını şekillendirdiklerini ifade ederek bakış açısı kodunda olumlu (f=34) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar kendi bakış açılarının metne yönelik gerçekleştirdikleri yorum ve eleştirilerde etken olduğunu, metinde beğenilen/beğenilmeyen veya olumlu/olumsuz yerleri belirlerken bakış açısından faydalandıklarını açıklamıştır. Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer iki kod ise yorumlama (df=27) ve özetleme (df=27) kodlarıdır. Ortaokul öğrencileri metnin yorumlanması sürecinde kullandıkları yöntem ve metotlar sayesinde olumlu etki yaşadıklarını ifade ederek yorumlama koduna tamamen olumlu (f=27) beyanda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri yorumlama sürecinde işlerini en çok kolaylaştıran ve zihinlerindeki bilgileri toplamaya yarayan yöntemlerden biri olarak özetleme koduna da tamamen olumlu (f=27) yorumda bulunmuştur.

Katılımcıların yorumlama ve eleştirme sürecinde temel olarak kullandıkları eylemlere bakıldığında eleştirme (df=34), anlama (df=21) ve okuma (df=19) ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar anlama kodunda metnin yorum ve eleştirisi için metni anlamış olmanın gerekli olduğu ve bu doğrultuda kullanılan yöntemlerin metni anlama düzeyini artırdığı yönünde olumlu (f=20) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise kullandığı yöntemlerin her zaman anlamayı sağlamadığı ve eleştirmeye olanak tanımadığı yönündeki açıklamasıyla bu konuda olumsuz (f=1) görüş beyan etmiştir. Katılımcı ortaokul öğrencileri metni anlamaya ve yorumlamaya çalışırken okumanın nasıl gerçekleştiğinin çok önemli olduğunun altını çizerek bazen tekrar okuma yaptıkları ve okuma sürecinin üstünde durdukları yönünde olumlu (f=19) görüş bildirmiştir. Katılımcılar okuma kodu altında olumsuz görüş bildirmemiştir. Katılımcılar okuma, anlama, yorumlama ve eleştirme süreçleri genelinde önemli bir diğer unsurun çıkarımlarını akılda tutmaları olduğunu ifade ederek akılda tutma kodunda tamamen

olumlu (df=15) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda yorum ve eleştiri yaparken dürüst olmaya da özen gösterdiklerini ve dürüstlük çerçevesinde yorum ve eleştiri yapmanın önemli olduğunu ifade ederek dürüstlük kodunda tamamen olumlu (df=12) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler her iki süreçte de analiz becerisinin devreye girdiği ve analiz yapmadan sağlıklı yorum ve eleştiriler olmayacağı yönünde analiz kodunda tamamen olumlu (df=9) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda metinde bakış açılarına göre şekillenen olumlu/olumsuz veya beğenilen/beğenilmeyen yönlerin karşılaştırmasını yaptıklarını ve bu karşılaştırmaların analiz ve sentezlerine yardımcı olduğunu belirterek karşılaştırma koduna tamamen olumlu (df=7) açıklamalar yapmıştır. Katılımcı öğrenciler eleştirel bir okuma ve düşünme yapmanın anlama ve yorumlama sürecini hızlandığını beyan ederek zaman kodunda olumlu (f=6) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise eleştiri yapmanın vaktini aldığını ve uzun sürdüğünü ifade ederek olumsuz (f=1) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar metni anlama, yorumlama ve eleştirme süreçlerinde okudukları arasında ilişki kurma hakkında tamamen olumlu (df=4) görüş beyan etmiştir. Eleştiri ve kendine özgü fikir beyanında bulunmanın öz güvenlerini artırdığını ifade eden katılımcılar öz güven koduna da tamamen olumlu (df=4) görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda yorumlama, özetleme, akılda tutma, analiz, karşılaştırma, ilişki kurma kodları süreç; bakış açısı, dürüstlük, zaman, öz güven kodları kişilik; eleştirme, anlama, okuma kodları ana eylem odak kodu altında toplanmıştır.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** O metni ilk önce anlamalıyız, anlamaya çalışmalıyız ki yorumlayabilelim. Anladıktan sonra iki farklı yöne göre aşamalar olması lazım. Birincisi nesnel olan, işte orada metnin genel özelliklerini falan veririz. Diğerinde de öznel olarak kendi beğendiklerimizi ve beğenmediklerimizi, eleştirilerimizi söyleriz. Bu aşamalardan geçirsek metni daha güzel yorumlarımız bence. Yani önce iyi-kötü gibi yönlerine, sonra kendi beğendiklerimize bakmalıyız. En son ikisini de birleştirerek yorumlamamız lazım. Buna da zaten sentez diyoruz. Ben yorumladığım metnin eleştirisini çok uzun yapmam. Benim eleştirilerim kısa ve öz olur. Çünkü karşı tarafın net şekilde anlayabileceği şekilde yansıtmaya çalışırım. O yüzden tüm yorumlarımı zihnimde birleştirip böyle kısaltmaya çalışırım. Ama tüm yorumlarımı aklımdan düşünmem ve birleştirmem lazım yine sentez gibi. Sonra kısaltılmış bir şekilde de söylerim onları.

**K.10. (Erkek, 7. sınıf, 19 dk.):** Araştırmamız ve bayağı fazla okumamız lazım. Ne kadar çok okursak o kadar iyi yorum yaparız. Bence en güzel yolu eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşününce sorgulama yapmış oluyoruz. Bu sorgulamalar bizi doğru cevaplara götürüyor. Her bir okuduğumuz yeni şeyde yeni şeyler öğreniyoruz. Pratik yapar gibi her birinde eleştiri ve yorum kullanmamız lazım. Ancak o kadar tam anlamıyla geliştirelim kendimizi.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Mesela önce o soruları ben bir okurum. Eğer o paragrafta mesela o soruların cevapları varsa altlarını çizerim ya da üstünden geçerim. O zaman daha çabuk bulabilirim. Soruları yoksa da kendim okuduğumun özetini çıkarabilirim. O özeti de büyüklere anlatabilirim. O konuda kendi düşüncelerimi diyebilirim. Onlar da diyebilir. O zaman karşılıklı güzel olur konuşarak. Daha iyi anlarım. Eğer beğenmediysem derim, eğer beğendiysem de söylerim dediğim gibi. Beğendiğim şeyleri başka arkadaşlarıma da tavsiye ederim

**Tablo 123.**

*Katılımcıların sınıf içerisinde bireysel çaba göstermeyen ve bu durumdan öğretmeni sorumlu tutan bir öğrenciye ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Çaba	37	7	44	Çalışma 5
Konu tekrarı	25	-	25	
Dinleme	20	3	23	
Test çözme	14	-	14	
Kitap okuma	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>110</b>	
Öğrenci	-	30	30	Eğitim ortamı 3
Öğretmen	17	3	20	
Sınıf	2	7	9	
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>59</b>	
Sorumluluk	4	12	16	Adalet 4
Eleştiri	11	2	13	
Haksızlık	-	11	11	
Empati	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>47</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>141</b>	<b>75</b>	<b>216</b>	<b>12</b>

Katılımcılara Merriam'ın açıkladığı soru tipleri çerçevesinde sorular sormak hedeflendiği için bu sorular içerisinde bulunan “şeytanın avukatı” soru tipi de araştırmada kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın 3. sorusu “Bazı öğrenciler bir konuyu okumadıkları ve çaba göstermedikleri dolayısıyla anlamadıkları zaman ‘Öğretmen

anlatamıyor.’ yorumunda bulunurlar. Siz böyle bir durum karşısında bunu söyleyen öğrenci için ne düşünürsünüz?” şeklinde olup, öğrencinin bu durum karşısında yapacağı eleştirileri tespit etmek ve sonrasında sorulan sonda soru ile bir konuyu anlamaya çalışırken ne yaptıkları derinlemesine analiz etmek amaçlanmıştır.

Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde çaba (df=44) ve öğrenci (df=30) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar karşılaştıkları bu durumda öğrencinin kendisinin çabalaması gerektiği, çaba göstermeden derslerin öğrenilemeyeceği, öğretmen ne yaparsa ve nasıl anlattırsa anlatsın sadece öğrencinin kendi çabasının o dersi öğrenmesini sağlayabileceğini ifade ederek çaba kodunda genellikle olumlu (f=37) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar bu ifadelerde bulunan öğrencilerin çabalamadığını, böyle bir amaç gütmediklerini, bu nedenle başarılı olamadıklarını ifade ederek olumsuz (f=7) görüş bildirmiştir. Olumlu görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin öğretmenleri sadece rehber ve kılavuz olarak gördüğünün, dersler noktasında kendi bireysel çabalarını ön plana çıkardıklarının ve bireysel çabaya büyük bir önem verdiklerinin bir göstergesi olabilir.

Katılımcılar çaba göstermeyen öğrenci profili ile karşılaştıklarında bu öğrenci için yanlış fikirleri olduğu, dürüst davranmadığı ve kendi tercihlerinin sonucunu yaşadığı yönünde öğrenci kodunda tamamen olumsuz (f=30) görüş beyan etmiştir. Öğrenci koduna ait hiç olumlu görüş olmaması, ortaokul öğrencilerinin sınıflarında veya arkadaş çevrelerinde bu yönelimde olan öğrencilere karşı bakış açılarının olumsuz olduğunun göstergesi olabilir. Ortaokul öğrencileri bunların ardından böyle bir öğrencinin ders için çabalaması ve bu süreçte okulda öğrendiği konuları evde tekrar etmesi gerektiğini, konu tekrarının öğrenilen konunun pekişmesi ve yerleşmesinde önemli olduğunu belirterek bu kod üzerinde tamamen olumlu (df=25, f=25) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri dersi derste dinlemenin çok önemli olduğu, derste öğretmeni dinlemeden konunun anlaşılamayacağı yönünde dinleme kodunda olumlu (f=20) görüşte bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise dinlemeyen öğrencilerin başka yöntemlerle de dersi öğrenebileceğini ifade ederek dinleme kodunda olumsuz (f=3) görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğretmen kodu için de genellikle olumlu (f=17) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar böyle bir durumda öğretmenin haklılığı, öğretmenin elinden geleni yaptığı, sorunun öğrenci kaynaklı olduğu şeklinde açıklama yapmıştır. Bazı katılımcılar ise öğretmenin derse biraz daha ilgi çekicilik katabileceği, böyle bir durum varsa öğrencinin

öğretmeni idareye şikâyet edebileceği yönünde olumsuz (f=3) görüş beyan etmiştir. Katılımcılar bahsedilen durum içerisinde öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmediği, sorumluluk bilincine sahip olmadığı, sorumluluklarını yok saydığı şeklinde sorumluluk kodunda olumsuz (f=12) ifadeler kullanmıştır. Bazı öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmenin, bu bilince sahip olmanın önemli olduğu şeklinde ifadelerle olumlu (f=4) görüşler sunmuştur. Ortaokul öğrencileri test çözmenin de dersi anlamada önemli bir durum olduğunu ifade ederek test çözme kodunda tamamen olumlu (f=14) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı şekilde eleştirinin de dersi anlamada bir yol olabileceğini ifade etmiş, eleştirinin aynı zamanda böyle bir öğrenciye karşı yapıcı bir şekilde kullanılması gerektiği yönünde olumlu (f=11) yorumlarda bulunmuştur. Bazı öğrenciler bu öğrencinin yaptığı eleştirileri yanlış bularak olumsuz (f=2) açıklamalar yapmıştır.

Katılımcılar sınıf içerisinde böyle bir öğrenci olmasının sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceğini, dersin öğretmeni hakkında sınıfın olumlu görüşleri varsa bile olumsuz görüşleri olan öğrenciden olumsuz etkilenebilecekleri yönünde sınıf kodunda olumsuz (f=7) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar olumsuz görüşlerdeki öğrencinin sınıftan yardım alabileceği şeklinde olumlu (f=2) görüş beyan etmiştir. Katılımcı öğrenciler bahsedilen durum içerisinde öğrencinin öğretmene yönelik empati yapması gerektiği, öğretmenin bu fikirler karşısında ne kadar üzüleceğini düşünmesi gerektiği şeklinde empati kodunda tamamen olumlu (f=7) ifadeler kullanmıştır. Öğrenciler aynı zamanda bahsedilen öğrencinin kitap okuyarak da derse adapte olabileceği, kitap okuyarak dersi anlayabileceği yönünde kitap okuma kodunda tamamen olumlu (f=4) görüşte bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda çabalama, konu tekrarı, dinleme, test çözme, kitap okuma kodları çalışma; öğrenci, öğretmen, sınıf kodları eğitim ortamı; sorumluluk, eleştiri, haksızlık, empati kodları adalet odak kodu altında toplanmıştır.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Ya bence orada tabi ki de öğretmen haklı. Öğretmen ne yaparsa yapsın bazı arkadaşlar çaba göstermeyince, anlamaya çalışmayınca dinledikleri ders akıllarından uçuyor. Çünkü nasıl diyeyim o kendi konuyu dinlemez, eğer dinlemiyorsa da yani kendi suçu olur. Bu suçu başkalarına attığında da ön yargılı ve sorumsuz davranmış olur. Biraz da empatik olması lazım orada. Öğretmeni de düşünmesi lazım. Öğretmen bu duruma düşerse çok üzülür. Yani öğretmen kendisi anlatmamış, kendisi anlatamamış gibi düşünür kendi kendine. Yani çocuk da kendisini düşünmeli ve o dersi dinlemeli. Ben bu konuda onu ciddi şekilde eleştiririm. Öğretmenin sevdiğim veya sevmediğim bir öğretmen olması hiç

önemli değil çünkü burada haksızlık yapıyor. Bir konuyu anlamak için mesela atıyorum matematik dersinde öğretmeni kesinlikle dinlemen lazım. Anlamadığım soruları hocaya anlatman lazım veya kendin tekrar okuyup tekrar anlamaya çalışman lazım. Eğer anlamazsan hocaya sorabilirsin ve o konu üzerinde eğer konuyu anlamadıysan hoca tekrar anlatır sana. Ve o konuyu akşam konu tekrarı yapıp, test çözüp tekrar yapabilirsin. Ben bir konuyu anlamaya çalışırken böyle yapıyorum mesela. Öğretmenim beni anlamadığım yerlerde yönlendiriyor. Ne tamamen bana bırakıyor ne de tamamen kendisi çözüyor. Bu Türkçe derslerinde de böyle. O yüzden yani okuduğumu anlamaya çalışırken kavrayamadığım bir yer olursa hemen hocaya soruyorum. O da bana nasıl yapmam gerektiğini gösteriyor, ipuçları söylüyor. Kalanını da ben hallediyorum ve aklıma yerleştiriyorum.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence bu sağlıklı bir öğrenci kafası değil. Kesinlikle velisi ile irtibata geçilmesi lazım. Bu şekilde düşünen öğrenciler tembel olmakla kalmıyor, genelde hep dışarıyı suçlayıp dışarıya saldırıyor çünkü. Sınıf düzenini bozucu bir şey aslında bunu söylemesi bile. Çünkü mesela ben o hocanın ders anlatışını seviyorumdur ama o öğrenci öyle söyleyince durup bir düşünebilirim. Derste hocayı böyle eleştirel bir şekilde dinlerim, dersi nasıl anlattığı noktasında olumsuz yönleri var mı görmeye çalışırım. Zaten bir şeyde olumsuz bir taraf arayınca mutlaka çıkıyor. Sonra o dersten, hocadan soğuyabilirim mesela. Bu sadece kendisinin sorunu olmaz bu kez de. Bence o yüzden velisi ile görüşülüp derslerini düzeltmeye çalışmalı. Öğretmene haksızlık yapmaması lazım.

**K.15. (Kadın, 5. sınıf, 17 dk.):** Bence öğretmenin değil, kendisinin çaba göstermesi lazım. O konu üzerinde ilgi göstermesi lazım. Mesela öğrendiğinde öğretmenin anlatıp anlatamadığını kendisi çalıştığında daha iyi anlar ve söylediklerinden utanır bence. Yani bunun için de kendisinin çalışması lazım. Ben ona dersi derste dinlemesi gerektiğini söyledim. Eve gidince tekrar edip test çözmesi gerektiğini de söyledim. Bunları yaparsa o konuyu neden anlamasın ki, anlar bence. Kendisinin çalışması, bu konuyu anlamaya çalışması ve testler çözmesi lazım. Dersi dikkatli dinlemesini önerirdim.

**Tablo 124.**

*Katılımcıların okuduklarını anlamaya ve kavramaya ilişkin neler yaptığına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme	18	-	18	Düşünme 5
Kavrama	16	-	16	
Düşünme	9	-	9	
Kişisel düşünme	7	-	7	
Farklı bakış açısı	6	-	6	
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>-</b>	<b>56</b>	

**Tablo 124.**

*Katılımcıların okuduklarını anlamaya ve kavramaya ilişkin neler yaptığına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Okuma	18	-	18	Dil becerileri 3
Konuşma	11	-	11	
Dinleme	10	-	10	
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>-</b>	<b>39</b>	
Emek	11	-	11	Çaba 3
Test çözme	7	-	7	
Dikkat	2	3	5	
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	
Karşılaştırma	8	-	8	Düşünme becerileri 3
İlişki kurma	6	-	6	
Yorum	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>19</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>134</b>	<b>3</b>	<b>137</b>	<b>14</b>

Katılımcılara şeytanın avukatı tipinde olayın içinde olmasını sağlayarak yorum yapmasını amaçlayan sorunun ardından katılımcı görüşlerinin detayına inmek ve başta yapılan empatiyi kendilerine uyarlayarak pekiştirmelerini sağlamak amacıyla katılımcılara sonda soru olarak okuduklarını anlamaya ve kavramaya yönelik neler yaptıkları sorulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların okuduklarını anlama ve kavramada eleştirel düşünme (df=18) ve okuma (df=18) kodları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu, eleştirel düşünme ve okumanın birlikte anlamaya büyük oranda hizmet ettiğinin bir göstergesi olabilir. Katılımcılar eleştirel düşünme kodunda genel olarak olumlu (f=18) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama sürecinde en çok kullandığı düşünme yöntemlerinden olduğunu, eleştirel düşünmenin okunulanı kalıcı hâle getirerek kavramayı kolaylaştırdığını ve anlama sürecini hızlandırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar aynı zamanda okuma kodunda kitap, ders ve çalışma kitapları vb. yayınlar okumakla birlikte genel olarak okuma eyleminin tekrarlanmasının okuduğunu anlamada faydalı olduğu yönünde tamamen olumlu (df=18, f=18) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar okuduğunu anlama yöntemlerinden ve süreçlerinden bahsederken kavrama (df=16) kodunda da yoğunlaşmıştır. Katılımcı ortaokul öğrencileri uyguladıkları yöntemler doğrultusunda okuduklarını daha iyi kavradıkları şeklinde tamamen olumlu

(f=16) görüş beyan etmiştir. Katılımcılar aynı zamanda konuşma kodunda gerek kendisiyle gerek ailesi veya öğretmeniyle gerek arkadaşlarıyla konuşmalarının ve diyalog kurmalarının okuduklarını anlamaya yardımcı olduğu yönünde tamamen olumlu (df=11, f=11) ifadeler kullanmıştır. Katılımcı öğrenciler bu süreçte çaba ve emek harcamadan bir şey elde edemeyecekleri, emek verdikleri çalışmalardan verim aldıkları ve konuyu kavradıkları yönünde emek kodunda tamamen olumlu (df=11, f=11) görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencileri okunulan üzerine düşünmenin de anlama ve kavramayı sağladığını ifade ederek düşünme koduna tamamen olumlu (df=9, f=9) görüş beyan etmiştir. Öğrenciler yapılan çıkarımlar üzerinde karşılaştırma yapmak üzerine de olumlu (f=8) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcılar kişisel bakış açılarını ve düşüncelerini birleştirerek yorumlara ulaşmanın faydalarını ifade ederek kişisel düşünme üzerine olumlu (f=7) açıklamalar yapmıştır. Katılımcılar okuduğunu anlamaya çalışırken uyguladıkları yöntemler arasında test çözme olduğunu belirterek test çözme kodunda olumlu (f=7) görüş bildirmiştir. Aynı zamana öğrenilenler arasında ilişki kurmanın da sürece katkı sağlayan bir yöntem olduğunu ifade ederek ilişki kurma koduna olumlu (f=6) görüş beyanında bulunmuştur.

Katılımcı öğrenciler düşünürken farklı bakış açıları ile düşündüklerinde okuduklarının farklı yönlerini keşfedebildiklerini belirterek farklı bakış açısı kodunda olumlu (f=6) görüş bildirmiştir. Katılımcılar okuduğunu anlamada özellikle eleştirel ve kişisel düşünmeye bağlı olarak yorum yapmanın anlamayı kolaylaştırdığını ifade ederek olumlu (f=5) açıklamalarda bulunmuştur. Dikkat kodu altında ise katılımcılardan bazıları dikkatinin çok dağınık olduğunu ve bu nedenle okuduğunu anlamada güçlük çektiğini ifade ederek olumsuz (f=3), bazıları da dikkatlice okuma ve düşünme yapmanın süreç için gerekli olduğunu ifade ederek olumlu (f=2) görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, kavrama, düşünme, kişisel düşünme, farklı bakış açısı kodları düşünme; okuma, konuşma, dinleme kodları dil becerileri; emek, test çözme, dikkat kodları çaba; karşılaştırma, ilişki kurma, yorum kodları düşünme becerileri odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Onun eleştirisini yapmalıyız tam olarak anlamak ve kavramak için ve yani onu zihnimizde bir düzene sokmalıyız. Okuduğumuz konuyu belli bir düzene sokarsak aklımızda güzelce şekillenir bunlar. Bildiklerimizle falan yorumlamış oluruz.

Konuyu kendi zihnimize tekrar etmiş, özetlemiş falan oluruz. Beynimizde canlandırmalıyız yani konuyu. Böyle yaparsak nasıl işlediğini anlamamız da kolaylaşır.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Çeşitli çeşitli yönlerinden bakmak gerekir. Yani tek bir düz mantıkla okursak anlamayız çünkü her metnin bir derin anlamı oluyor. Farklı bakmazsak onları göremeyiz ve o yüzden metni de anlayamayız. Her yönüyle değerlendirmek lazım o yüzden. Mesela diyelim matematikte bir konuyu anlamadım. Matematik genelde yorum isteyen sorular da oluyor. Yorum dediğim işte sorulara farklı yorumlarla bakmamız lazım, onu zihnimize anlamlandırmamız lazım. Onu anlamadıysam farklı yönlerinden bakarım, eleştirel düşünme gibi yani böyle daha mı iyi olur, şöyle mi denesem diye düşünürüm hep. Ben genelde böyle yapınca hangi konu olsa da anlıyorum. Bir de metinse falan ayrıca detayına iniyorum. Detayları birleştirince temel şeyler ortaya çıkıyor. O zaman da rahatça anlıyorum. Zaten eleştiri yapmak da anlamamızı hızlandırıyor, onu da kullanıyorum yani.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Eğer bir kez okuduğunda hiçbir şey anlamadıysan bence tekrar tekrar okumalısın. Okurken aklında toplamalısın tabi ki okuduklarını. Öyle yapmazsan boşa okursun yani. Sonra anladığın zaman da kendin mesela ne kadar anladığına bakmak için kendine soru sorabilirsin. Ben eğer teksem kendime soru soruyorum ama eğer arkadaşım varsa ondan rica ediyorum. O bana anlatıyor ben de ona. Bunu yapınca ikimiz de rahatça anlamış oluyoruz yani. Bir de onunla alakalı Youtube’da videolar varsa izlenebilir. Ben onu da yapıyorum çünkü orada ders anlatan öğretmenler de güzel anlatıyor. Tabi bir de eleştirel düşünme var. Normal zamanda kullanmasam da özet çıkardığımda eleştirel düşünmeyi de mutlaka yapmaya çalışıyorum.

**Tablo 125.**

*Katılımcıların metni derinlemesine analiz etmenin anlamaya katkısına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Analiz	22	-	22	İnceleme 6
Derin yapı	19	-	19	
Eleştirme	11	-	11	
Tekrar etme	6	2	8	
Sentez	8	-	8	
Çözümleme	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>2</b>	<b>73</b>	
Anlama	24	-	24	Verim 5
Akılda kalma	9	-	9	
Süreç	7	1	8	
Öğrenme	7	-	7	
Odaklanma	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>1</b>	<b>53</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>123</b>	<b>3</b>	<b>126</b>	<b>11</b>

Katılımcılara şeytanın avukatı tipinde olayın içinde olmasını sağlayarak yorum yapmasını amaçlayan sorunun ardından bir sonda soru daha sorulmuştur. Bu soruda okuduğunu anlama ve kavramadaki süreçlerini açıklayan katılımcıların metni anlama noktasında derinlemesine analiz yapılmasına ilişkin görüşleri ortaya konmak amaçlanmıştır. Tablo incelendiğinde derinlemesine analiz yapmanın anlamaya etkisi üzerinde katılımcıların en çok anlama (df=24) ve analiz (df=22) kodlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı derinlemesine analiz yapmanın metni anlamaya olumlu (f=24) etkisi olduğunu beyan etmiştir. Aynı şekilde katılımcılar analiz koduna da tamamen olumlu (f=22) ifadelerde bulunmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların derinlemesine analiz yapmanın anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda derinlemesine analiz yapmanın metnin derininde olan mesajları, detayları görmeyi sağladığını ifade ederek derin yapı koduna tamamen olumlu (df=19, f=19) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler analizin, eleştirel bakış açısını da beraberinde getirdiğini ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi artırdığını ifade ederek eleştirme kodunda da tamamen olumlu (df=11, f=11) beyanda bulunmuştur.

Katılımcılar analiz yapmanın okunulan veya düşünülen şeyin akılda kalıcı hâle gelmesini sağladığını belirterek akılda kalma kodunda tamamen olumlu (df=9, f=9) ifadeler kullanmıştır. Analiz yapmanın okunulan veya öğrenilenlerin zihinde tekrarını sağladığını ifade eden katılımcılar tekrar etme kodunda olumlu (f=6) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise analiz yapmanın okuduğunu tekrar okumayı gerektirdiğini ve bunun gereksiz olduğunu ifade ederek olumsuz (f=2) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcılar analiz yapmanın anlama sürecine etkisi üzerine görüşlerinde süreç koduna genellikle olumlu (f=7) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise analiz yapmanın uzun sürdüğünü ve anlama sürecini bu sebeple uzattığını ifade ederek olumsuz (f=1) beyanda bulunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri analiz yapmanın zihinde bazı düşünceler oluşturduğunu ve dolayısıyla bu düşünceleri birleştirmek için beraberinde sentezi de getirdiğini ifade ederek sentez koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) açıklamalarda bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri derinlemesine analiz yapmanın anlamaya olumlu katkısı olduğu gibi öğrenmeye de olumlu katkısı olduğu yönünde tamamen olumlu (df=7, f=7) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler analiz yapmak için odaklanmanın gerekli olduğunu, odaklanmanın anlama sürecini hızlandırdığını beyan ederek odaklanma kodunda olumlu

(f=5) fikir sunmuştur. Katılımcılar aynı zamanda analiz yapmanın neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek gibi pek çok konuda çözümlene sürecini hızlandırdığını ifade ederek çözümlene koduna da olumlu (f=5) görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda analiz, derin yapı, eleştirme, tekrar etme, sentez, çözümlene kodları inceleme; anlama, akılda kalma, süreç, öğrenme, odaklanma kodları verim odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** O konuyu hafızamızda kalmasını sağlar böyle incelemek, analiz etmek falan. Zaten böyle hafızamızda kalsın istiyorsan kesinlikle analiz etmelisin hangi konu olursa olsun. Mesela o konuyu sürekli okudukça düşündükçe böyle hafızamızda kalır. Bir tane örnek verebilirim mesela. Bir şey vardı, sure. Onu ezberlemeye çalışıyordum ben. Böyle ezberlemeye çalıştım, çalıştım ama olmadı böyle. Sonra her akşam yatmadan böyle bir kere okuyordum. Anlamına bakıyordum falan. Hangi cümlelerin ne anlama geldiğini ezberleyince sırasını unutmadım mesela. Onun üstüne böyle düşülebilir mesela. Ama her şey sure ezberlemek gibi değil tabi. Bir kitabı okuduğumuzda analiz edebilmeliyiz mesela onu eleştirebilmeliyiz. Yoksa zaten bunları yapamıyorsak anlamış olmayız ki. Hani dediniz ya, anlamamıza nasıl bir etkisi vardır diye. Bence direkt tam olarak anlamamızı sağlar yani.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Daha iyi anlamamızı sağlar ve anlamamızı kolaylaştırır bence. Hatta analiz bir adımdır zaten anlamak için. Çünkü şimdi siz sordukça düşünüyorum, ister istemez başvuruyoruz zaten bu yönteme. Yani zaten kullanıyoruz bunu. Bir şeyi anlamak için gerekli yani bunu yapmak. Yorum yapmamızı sağlıyor mesela. Yorum yapınca da aklımızda kalıyor. Aklımızda kalınca da daha iyi anlayabiliriz yani.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Yani aslında daha fazla ilgiyle de alakalı. Yani o metni yorumlarsak o metni daha derin şekilde öğrenebilir ve anlayabiliriz. İlgi duyarsak analizini yapabiliriz detaylı bir şekilde. O zaman da metnin asıl anlamlarını öğreniriz ve bir başkasına anlatabilecek kadar öğrenmiş oluruz.

**Tablo 126.**

*Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	f
Eleştirel düşünme	22	-	22	
Fikir beyanı	18	2	20	Özgürlük
Özgür ortam	13	2	5	7
Etkinlik	12	1	13	

**Tablo 126.**

*Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Sosyal ortam	8	2	10	
Dikkate alınma	7	1	8	
Disiplin	-	5	5	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>13</b>	<b>93</b>	
Öğretmen	18	2	20	
Kitap okuma	16	-	16	
İdeal eğitim	14	-	14	Eğitim
Bilinçlendirme	12	2	14	6
Okuma saati	6	3	9	
Kütüphane	6	-	6	
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>7</b>	<b>79</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>152</b>	<b>20</b>	<b>172</b>	<b>13</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme (df=22) ve fikir beyanı (df=20) kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar ideal bir okuma eğitiminin içerisinde eleştirel düşünmenin olması gerektiğini savunarak eleştirel düşünme ile anlama, kavrama ve yorumlama becerilerinin arttığını ifade etmiş ve bu koda tamamen olumlu (f=22) açıklamalar yapmıştır. Bu katılımcılar eleştirel düşünmenin okuma eğitiminde olmasını desteklediklerini, daha iyi öğretilmesi gerektiğini ifade ederek eleştirel düşünmenin gelişmesini önemsediklerini dile getirmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünmeden sonra en çok fikir beyanı noktasında görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar okullarda gerekli ortam sağlandığında kendi fikirlerini daha rahat ve samimiyetle ifade edeceklerini söyleyerek ideal bir okuma eğitimi için öğrenci fikirlerinin dinlenilmesi ve öğrencinin korkusuzca fikirlerini söylemesinin önemli olduğu yönünde olumlu (f=18) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar okulda ve sınıfta fikirlerini istedikleri gibi beyan edemedikleri gerekçesiyle olumsuz (f=2) görüş beyan etmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer kod ise öğretmen kodudur. Öğretmenin böyle bir okuma eğitiminin yapılmasında temel öge olduğunu ifade eden katılımcılar öğretmenin öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretebileceği, bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi de geliştirecek bir okuma eğitimi gerçekleştirebileceği yönüne olumlu (f=18) yorumlarda bulunmuştur. Bazı katılımcılar öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve okuma eğitimine zamanla yarıştıkları gerekçesiyle gereken önemi vermediğini ifade ederek olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğrenciler kitap okumanın hem okuma becerisini hem de eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği yönünde olumlu (df=16, f=16) görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar kitap okumanın özellikle okuma esnasında analiz yapma ve sonrasında yorum yapma olanağı tanınması nedeniyle ideal okuma eğitiminin en önemli etkinliği olabileceğini ifade etmiştir. Ortaokul öğrencileri eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için özgür bir ortam gerektiği, bu ortamda öğrencilerin korkusuzca her düşüncesini saygı ve sevgi çerçevesinde söyleyebilmesinin önemli olduğu ve ancak bu şekilde eleştirel düşünmeyi kapsayan bir okuma eğitimi gerçekleştirilebileceği yönünde özgür ortama olumlu (f=13) yorumda bulunmuştur. Bazı öğrenciler okulda ve sınıfta bu özgür ortamı bulamadığını, baskı altında hissettiklerini söyleyerek olumsuz (f=2) fikirler sunmuştur. Katılımcılar öğretmen ve yetkili kişiler tarafından eleştirel düşünme ve okumanın önemine ilişkin gerekli bilinçlendirme yapılması gerektiği yönünde olumlu (f=12) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar bilinçlendirme yapılırsa öğrencilerin her iki kavramın da önemini anlayacağı, ikisini bir arada nasıl yapacağını tam olarak kavrayacağı gibi fikirlerin altını çizmiştir. Ancak bu bilinçlendirmenin yapılmadığı ve okuma eğitimi içerisinde eleştirel düşünmeyi gerektiği gibi yapamadıkları yönünde olumsuz (f=2) görüş belirten katılımcılar da vardır.

Katılımcılar eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimini destekledikleri yönünde ideal eğitim koduna tamamen olumlu (df=14, f=14) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda böyle bir eğitim için pek çok etkinlik yapılabileceği, iki unsurun da etkinlikler bazında kolaylıkla birleştirileceği şeklinde görüşler ve etkinliklere verilen örnekler yönünde etkinlik koduna olumlu (f=12) açıklamalarda bulunmuştur. Bir katılımcı yeterli etkinlik olmadığı ve etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirmede olduğu yönünde olumsuz (f=1) görüş sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri ideal okuma eğitiminde sosyal bir ortam olması gerektiği, herkesin birbirinin fikrini duyması ve dinlemesi, fikirler arasında seviyeli tartışmalar olması gerektiği şeklinde sosyal ortam koduna olumlu (f=8) fikirler sunmuştur. Bazı katılımcılar sosyal ortamlarının az olduğunu ve bu nedenle baskı altında hissettiklerini ifade ederek olumsuz (f=2) yorumda bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri okullardaki okuma saatlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir okuma eğitiminin pek çok amacına hizmet ettiğini ifade ederek okuma saati koduna olumlu (f=6) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar okuma saatlerinin bazı bahanelerle her zaman gerçekleşmediğini ve bu nedenle amacını yerine

getiremediğini ifade ederek olumsuz (f=3) beyanda bulunmuştur. Öğrenciler aynı zamanda kendi fikirlerinin dikkate alınmasının önemli olduğu, bu sayede istenilen eğitimde kendi fikirlerini de sunarak eleştirel düşünmeyi daha sık kullanacakları yönünde dikkate alınma kodunda olumlu (f=7) açıklamalarda bulunmuştur. Bir öğrenci ise fikirlerinin henüz öğrenci oldukları için dikkate alınmadığı ve dinlenilmedikleri şeklinde olumsuz (f=1) yorum yapmıştır. Katılımcılar ideal okuma eğitimi için kütüphaneler açılabilceği, yayınevlerinin kütüphane kurulması için okullara yardım edebileceği, kitaplar çok pahalı olduğu için açılan kütüphanelerle her öğrenciye fırsat eşitliği tanınabileceği şeklinde olumlu (f=6) görüş beyan etmiştir. Katılımcılar son olarak disiplin kodunda okuldaki disiplinin özgür ortamı kısıtladığı ve disiplinle öğrencilerin baskılanmasının doğru olmadığı kanısında oldukları şeklinde tamamen olumsuz (f=5) görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, fikir beyanı, özgür ortam, etkinlik, sosyal ortam, dikkate alınma, disiplin kodları özgürlük; öğretmen, kitap okuma, bilinçlendirme, ideal eğitim, okuma saati, kütüphane kodları eğitim odak kodu altında toplanmıştır.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Ya aslında bence bol bol kitap okumalı ve okutturulmalı. Hatta duraklarda bile kütüphane yapılmalı. Zaten bazı yerlerde var, bu yayılmalı. Ve bu konuda durak gibi insanların sık sık gördüğü yerlere afiş asılmalı mesela sloganlar yazıp asılmalı. Atıyorum “Kitap oku, geleceğini kurtar.” cinsinden. Okullara da sloganlar asılmalı. Öğrencileri kitap okumaya yönlendirmeliler. Zaten okullarımızda okuma saati var ama bazı arkadaşlarımız mecburiyet gibi okuyor. Bunların sebebi araştırılmalı. Okullarda öğretmen boş derslerde bu konu hakkında sloganlar söyleyerek öğrencileri yönlendirebilir okumaya. “Kitap okursanız hayatınız kurtulur” da diyebilir veya okul gündemine göre mesela atıyorum bursluluk sınavı varsa öğrenciler bunu düşünüyorsa “Kitap okuma bursluluk sınavı ve diğer sınavlarda başarılı olmanızı sağlar.” gibi şeyler diyebilir. Hem bizi hem halkı bilgilendirebilirler bu şekilde. Okullarda eleştirel düşünmeyi de geliştirmek istiyorlarsa herkesin kendi fikrini söylemesine izin verilmeli. Herkes kendi fikrini söyler tabi uygun bir dille. Özgür bir ortam olmalı yani. Mesela herkes oy kullanır atıyorum okuma ile de yapılır bir etkinlik bu şekilde. Atıyorum “kimler kitap okumak istiyor” şeklinde bir etkinlik yapılır. Burada oy kullanılır. Hem herkes düşüncesini söyler hem de bu sayede fikirler birleşmiş olur bir yerde. Bunun için bazı derslerde bilgilendirme yapılmalı tıpkı okuma için olduğu gibi. Yani öğretmenler bize eleştirel düşünmenin önemini de anlatmalı. Bir de fikirlerimizi özgürce söyletmeliler, bizi dinlemeliler. Belki yaşımız küçük ve onlar kadar tecrübeli değil ama bence bizim isteklerimiz de önemli yani.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Bence böyle bir şey olursa güzel olur. Yani eleştirel düşünmeyi de geliştiren bir okuma eğitimi bize faydalı olur. Bazı insanlar konuşmakta, fikirlerini dışarı sunmakta, etki etmekte birazcık zorlanabilen yani utanan arkadaşlarım sınıfta da çok var. O kişiler için özellikle iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü eleştiri yapmak öğretilirse bence bu kişiler de daha çok konuşur. Daha çok fikirlerini ifade edebilmeyi başarır. Bence okuduğunu anlamayınca elbette konuşamıyorlar. Belki de çok kitap da okumuyorlar. Eleştirel düşünmeli okuma eğitimi falan olursa hem okuduğumuzu daha iyi anlarız hem de fikirlerimizi ifade ederiz bence. Öncelikle bence ailelerden de yardım almak gerekiyor bence. Her şeyi okullardan beklememek gerekiyor. Aileler sürekli eve kapatırsa böyle sürekli “ders çalış, ders çalış” derse, dışarı çıkartmazsa böyle sürekli evde olursa, ayda yılda bir dışarı çıkarsa çok utanır bence. Ve baskı olduğundan okumak da istemez. Özgüveni de kırılır bence. Bence bu tarz bir okuma eğitimi için öğrencilere biraz daha sosyallik tanınması gerekiyor. Sonuçta okuduğunun eleştirisini dile getirebilmek için birileri ile konuşmak falan da gerekli. Bir de bence kesinlikle özgür bir ortam olması gerekiyor. Okulda da evde de özgür bir ortam olması gerekiyor. Yani fikirlerini özgürce ifade edebilmeli bence öğrenciler çekinmeden.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence bunun için önce herkes serbest olmalıdır. Herkes özgür olmalıdır en az eleştirdiği şeyi rahatça söyleyebileceği kadar. Okullarda disiplini korumak için çok özgür bir ortam bırakmıyorlar. Ama bence disiplin, özgürlüğü kısıtlayarak korunacak bir şey değildir. Böyle yaparak sadece bizi baskılıyorlar. Mesela bir dersle ilgili bir şikâyetimiz varsa konuşamıyoruz. Bazen vicdanımız da devreye giriyor. Hocamız belki sınıfa uygun anlatamıyor, örneğin diyelim ki ders matematik. Bizim sınıfımızın seviyesi biraz düşük olsun. Hoca çok üst düzeyde anlatınca anlamamız mümkün mü, değil. Ama hocayı şikâyet etmek yanlış geliyor, bir de işinden olabilir diye gidip söyleyemiyoruz. Hâlbuki özgür bir ortam olsa, hocaya söyleyince bize kızmayacağını bilsek ya da tavır almayacağını, eleştirilerimizi direkt ona söyleriz. Eleştiriyi geliştirecek bir okuma eğitimi için önce özgürlük lazım. Sonra sınavlar biraz buna göre dizayn edilmeli bence. Türkçe dersleri sadece sınav var diye sınav odaklı gidiyor mesela. Mesela sınavda da eleştirel düşünme kendine yer bulsa bence okullar daha çok önem verir buna.

**Tablo 127.**

*Katılımcıların eğitim alanında okumaya verilen öneme ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Genel önem	15	21	36	Önem 4
Öğretmen	8	10	18	
Eğitim sistemi	-	11	11	
Okulda önem	8	3	11	
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>45</b>	<b>76</b>	

**Tablo 127.***Katılımcıların eğitim alanında okumaya verilen öneme ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Okuma	14	6	20	
Okumayı sevme	4	5	9	Nitelik
Eleştirel düşünme	6	1	7	4
Motivasyon	3	3	6	
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>42</b>	
Okuma saati	15	5	20	Eylem
Kütüphane	8	1	9	3
Etkinlik	7	1	8	
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>88</b>	<b>67</b>	<b>155</b>	<b>11</b>

Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından bir sonda soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilere göre eğitim alanında okumaya verilen önem sorularak öğrencilerin eğitim alanında okumaya verilen öneme ilişkin görüşlerini irdelemek amaçlanmıştır. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde genel önem (df=36) ve okuma (df=20) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar eğitim alanında okumaya verilen genel önemi yeterli bulmadıklarını, verilen önemin az olduğunu veya eksik kaldığını ifade ederek genel önem koduna genellikle olumsuz (f=21) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar okumaya verilen genel önemi yeterli bulduklarını ve faydalı bulduklarını ifade ederek olumlu (f=15) görüş bildirmiştir. Olumsuz görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin eğitim alanında okumaya verilen genel önemi yeterli bulmadıklarını, daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşündüklerinin bir göstergesi olabilir. Katılımcılar okulda ve çevrelerinde okumaya yönelik olan görüşlerinde genellikle olumlu (f=14) görüş sunsalar da bazı katılımcılar çevrelerinde okuma düzeyini yeterli görmediklerini, hatta kendilerinin bile gereken önemi vermediğini ifade ederek olumsuz (f=6) yorumlarda bulunmuştur.

Katılımcılar okumaya verilen önemin en büyük göstergesi olarak okuma saati uygulamasına işaret ederek okuma saati uygulamasının okumaya ve diğer becerilere yönelik eğilimlerini artırarak gelişimlerine katkıda bulunduğu yönünde okuma saati kodunda genellikle olumlu (f=15) görüş beyan etmiştir. Bazı katılımcılar okuma saatinin doğru bir şekilde uygulanmadığını, dersinden geri kalan öğretmenlerin bu derste

öğrencilerin okuma yapmasına izin vermemesi gerekçesiyle faydalı olmadığını söyleyerek olumsuz (f=5) açıklamalar yapmıştır. Ortaokul öğrencileri bunların ardından öğretmenlerin okumaya verdiği önem noktasında genellikle olumsuz (f=10) yorumlar yaparak öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eğiliminin artması için gerektiği kadar çabalamadığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler öğretmenin bu konuda önemli bir rolü olduğunu ve öğrenciye bu konuda rehberlik etmesi gerektiğini ifade ederek bu kod üzerinde olumlu (f=8) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri eğitim sisteminin öğrencilerde okuma eğilimi ve alışkanlığının oluşması için gereken önemi vermediği, ders ve sınavlardan başlarını kaldıramadıkları için kitap okumaya fırsat bulamadıkları ve hatta soru çözmek yerine kitap okuduklarında suçlu hissettikleri yönünde eğitim sistemi kodunda tamamen olumsuz (df=11, f=11) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar eğitim alanı haricinde kendi okullarında okumaya verilen önem için yeterli ve faydalı olduğu yönünde okulda önem kodu için de genellikle olumlu (f=8) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise okullarında okuma saatleri vb. uygulamaların olması gerektiği gibi gerçekleşmediği gerekçesiyle okulda okumaya verilen önemi yeterli bulmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=3) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler okuma saati uygulaması dışında okullarında, sınıflarında ve duraklarda bulunan genel ve küçük çaplı kütüphaneler üzerinde genellikle olumlu (f=8) ifadeler kullanmıştır. Bir öğrenci ise kütüphanedeki kitapların eski olduğu ve yenilenmesi gerektiği şeklinde ifadelerle olumsuz (f=1) görüşler sunmuştur. Ortaokul öğrencileri çevrelerinde ve kendilerinde okumayı sevme düzeyinin yeterli olmadığını ve gereken önem verilseydi okumayı seven insanların bu kadar az olmayacağını ifade ederek okumayı sevme kodunda olumsuz (f=5) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar çevrelerini ve kendilerini temel alarak okumaya olan sevginin yeterli olduğu yönünde olumlu (f=4) görüşlerde bulunmuştur. Katılımcılar okumaya verilen önem çerçevesinde gerçekleşen etkinliklerden genellikle memnun oldukları yönünde olumlu (f=7) yorumlarda bulunmuştur. Bir öğrenci etkinliklerin yetersiz olduğu ve daha fazla okumaya özendirici etkinlik olması gerektiği yönünde olumsuz (f=1) açıklamalar yapmıştır. Katılımcılar okumaya verilen önemin eleştirel düşünmeyi ve ona yönelik eğilimi artırdığı ve geliştiği yönünde eleştirel düşünme kodunda olumlu (f=6) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı okumaya gereken önem verilmediği ve etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirmediği şeklinde olumsuz (f=1) görüş beyan etmiştir. Katılımcı öğrencilerden okumaya verilen

önemi yeterli bulanlar bu durumun motivasyonlarını artırdığını ifade ederek motivasyon kodunda olumlu (f=3) ifadeler kullanmıştır. Bazı öğrenciler okumaya verilen önemi yeterli bulmadıkları ve kitap okuma saatlerinin gerçekleşmemesinin motivasyonlarını düşürdüğü yönünde olumsuz (f=3) görüşte bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda genel önem, öğretmen, eğitim sistemi, okulda önem kodları önem; okuma, okumayı sevmeye, eleştirel düşünme, motivasyon kodları nitelik; okuma saati, kütüphane, etkinlik kodları eylem odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Eğitim alanında da bence okumak çok önemli bir şey. Çünkü soruları anlamak için bile önce okuma becerisinin gelişmesi lazım. Ancak öyle soruları anlıyorsun. Biz sınav sistemi olan bir eğitim sistemindeyiz. Soruları hiç okumadan ya da okuduğunu anlamadan çözmek mümkün değil. Hiç kitap okumamış bir öğrenci soruları anlamak için daha fazla zaman ayırıyor ve böyle olunca geride kalıyor. Anlaması daha zorlaşıyor çünkü. Eğitimde okumaya daha çok önem verilmeli bence. Sadece okuma saatleri yeterli gelmiyor. Mesela ben okuma saatleri dışında pek kitap okumam. Bunun eksikliğini de biliyorum ama soru çözmeye daha çok vakit ayırmam lazım.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Yani bazı hocalarımız yeterince okutturmuyor. Bu da bana iyi şeyler düşündürmüyor. Demek ki önem vermiyorlar buna. Tam şey yapamıyoruz, kopuk olarak gelişiyor okuma sürecimiz. Bazıları okutuyorken bazıları hiç okutmuyor. Dersim geri kalıyor diyor. O zaman da okuma saatinin bir anlamı kalmıyor. Okuma saati dışında baktığımızda sınavlarımız bile test ağırlıklı. Okumanın faydası elbette testlerde de var ama herkes bizden kitap okumamızdan test çözmemizi bekliyor. Genel olarak mesela yaz tatilinde biz ilkokulda yarışma yapıyorduk. En çok kim kitap okursa hoca onlara ödüller veriyordu. Ama sınıf yükseldikçe bunlar hiç olmamaya başladı sınav ve testler yüzünden. Herkes onlara önem vermeye başladı.

**K.14. (Erkek, 5. sınıf, 25 dk.):** Ya bizim okulda mesela okuma dersimiz var ama bazı hocalar okutmuyor. Diyorlar ki işte bazı konulardan geriyiz. Ondan sonra biz de okumuyoruz. Ondan sonra eğer başka bir gün mesela Türkçe dersinde okuma metni olduğunda okuduğumuz zaman da bazıları yavaş okuyor, bazıları çok hızlı okuyor. Ondan sonra yani ben pek iyi bulmuyorum o yüzden. Daha düzenli olabilirdi. Daha iyi planlanabilirdi. Yani düzgün okunsa herkes daha iyi anlayabilir Türkçe olsun matematik olsun paragraf olsun yazılı olsun. Yazılıda da bazıları çok yavaş bitirir diğerlerinden çünkü onlar soruyu iyice anlayamazlar. O yüzden ben bizim okulun pek fazla okuma şeyini sevmiyorum açıkçası. Çevremde okuma alışkanlığı olan insanlara baktığımda okuma alışkanlıkları bazılarının değil çünkü bazıları dümdüz okuyor sadece. Bazıları okuyor, 2-3 kere daha okuyor. Ondan sonra özetini çıkarıyor. Bizim Türkçe kitaplarımızda da var mesela

kısaca özetini yazın diyor. Bazıları hiç yazmıyor, hocaya direkt anlatıyor. Yani fazla yeterli bulmuyorum. Yeterli olması için hani dediğim gibi, kitabı okumalıyız ilk önce. Onun neye dayalı olduğunu iyice anlamalıyız. Ondan sonra bilmediğimiz kelimeler olabilir. Bu kelimeler bize kötü etki yapabilir yani biz onu bilmiyoruz, sadece onu okuyoruz ama onun ne olduğunu bilmiyoruz. Onun sözlük anlamını bulurum. Ondan sonra onun sözlük anlamını bulduktan sonra onu daha iyi anlarım. Neyin ne olduğunu anlamış olurum. O zaman daha iyi bir okuma olmuş olur. O yüzden benim için daha faydalı olur.

**Tablo 128.**

*Katılımcıların okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Anlama	38	7	45	Kavrama 5
Akılda kalma	12	1	13	
Anlatma	10	2	12	
Farkındalık	8	-	8	
Okuma	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>10</b>	<b>83</b>	
Soru	21	-	21	Diyalektik 7
Eleştiri	9	-	9	
Kontrol etme	7	-	7	
Analiz	7	-	7	
Özetleme	7	-	7	
Neden-sonuç	6	-	6	
Yorumlama	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>62</b>	<b>-</b>	<b>62</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>134</b>	<b>10</b>	<b>145</b>	<b>12</b>

Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından katılımcıların okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla ikinci bir sonda soru daha sorulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde anlama (df=45) ve soru (df=21) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar anlama farkındalığına ilişkin görüşlerinde genellikle olumlu (f=38) fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar her zaman anlama farkındalığı yaşamadıklarını ve tam değil bazen eksik anladıklarını ifade ederek bu koda olumsuz (f=7) görüş bildirmiştir. Olumlu görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama noktasında bilinçli olduğunun bir göstergesi olabilir. Katılımcılar okuduğunu anladıklarını ölçerken en çok etkinliklerin sorularını çözdükleri veya kendilerine sorular sorup bu sorulara cevap

verebildikleri zaman emin hissettiklerini ifade ederek tamamen olumlu (f=21) görüş sunmuştur. Katılımcılar aynı şekilde metnin ne kadar akıllarında kaldığının da anlama farkındalığı için bir ölçüt olduğunu söyleyerek akılda kalma koduna olumlu (f=12) görüş sunsalar da bir katılımcı metnin her zaman insanın aklında kalmadığını ve bunun için ekstra çaba gerektiğini ifade ederek olumsuz (f=1) yorumlarda bulunmuştur.

Katılımcılar anlama farkındalığının bir diğer ölçütü olarak okuduklarını kendi kendilerine veya bir başkasına anlatabilme durumunu göstererek okunulanı anlatabilme başarısının okunulanı ne kadar anlaşıldığını da gösterdiği yönünde anlatma kodunda genellikle olumlu (f=10) görüş beyan etmiştir. Bazı katılımcılar metni anlatamadıklarında olumsuz fikirlere kapıldıklarını ve bunun anlamının önüne geçtiğini söyleyerek olumsuz (f=2) açıklamalar yapmıştır. Ortaokul öğrencileri bunların ardından okuduklarının eleştirisini yapabilme durumunun da belirleyici olduğunu söyleyerek eleştiri kodunda tamamen olumlu (df=9, f=9) yorumlar yaparak eleştirebilme durumunun uydurma vb. durumların önüne geçmesi dolayısıyla bir metnin ne kadar anlaşıldığını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğrenciler okuduklarını anlama farkındalıkları için farkındalık kodunda tamamen olumlu (df=8, f=8) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri anlayıp anlamadıklarını geriye dönüp tekrar kontrol ederek de bu farkındalığa ulaştıkları yönünde tamamen olumlu (df=7, f=7) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar okuduklarını analiz ederek daha iyi ve hızlı bir şekilde anladıkları yönünde analiz kodu için de tamamen olumlu (df=7, f=7) görüş bildirmiştir. Katılımcılar okudukları bir metnin özetini yapıp yapamama durumuna göre de anlama farkındalıklarını ölçtüklerini, bir metnin özetini çıkarabiliyorlarsa ana hatları ile öğrenmiş olduklarını anladıklarını ifade ederek olumlu (f=7) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler bir metni okuduktan sonra metinde olan ilişki ağının görmenin önemli olduğu ve dolayısıyla neden-sonuç ifadelerini bulmanın gerekli olduğu üzerinde neden-sonuç koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri metni yorumlayabilmek için anlamak gerektiği ve bu nedenle metne dair yapılan yorumun da metni anlayıp anlamadıklarını ortaya koyacağını ifade ederek yorumlama kodunda tamamen olumlu (df=5, f=5) görüş bildirmiştir. Katılımcılar metni anlamadıklarında tekrar okumanın işe yaradığı ve bu sayede metni daha iyi anladıkları yönünde olumlu (f=5) yorumlarda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, akılda kalma, anlatma, farkındalık, okuma kodları kavrama ve soru,

eleştiri, kontrol etme, analiz, özetleme, neden-sonuç, yorumlama kodları diyalektik odak kodu altında toplanmıştır.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Mesela ben anneme veririm kitabı. Annem bana bazen öyle yapıyor sınavlarda falan çalışırken. Kâğıda yazıyor, mesela Türkçe hocamızın verdiği kitaplarda da öyle. Soruları yazar, öyle sorar. Annem de öyle yapıyor. Ben de öyle anlıyorum daha iyi. O soruların hepsine doğru cevap verdiğimde kendimi anlamış sayarım. Annem olmadığında da kendi kendime yaparım bunu. Düşünürüm işte ne kadar anladığımı tartarım.

**K.10. (Erkek, 7. sınıf, 19 dk.):** Onun nasıl bir metin olduğunu, metin türünü, karakterlerini, olaylarını, nedenlerini, sonuçlarını vb. her unsurunu anlayabiliyorsam o metin için “ben bunu anladım” diyebilirim. Ama bunlar eksikse, hepsini anlamamışsam o metni anlamış sayılmam. Anlamak için de genelde üstüne düşünürüm. Değerlendirmeler yaparım. Not alır ve notlarda birleştiririm aklımdan geçenlerle. Metni bir kere daha okurum. Sonra aklımda kalanlara bakarım.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Kendimi metindeki bir karakterin yerine koyabiliyorsam, o karakterin neyi neden yaptığını anlatabiliyorsam metni anlamışım derim ben. Kendime sorular sorarım metin hakkında. Bu soruları doğru cevaplandırabilme durumuma bakarım. Doğru cevaplar anladığımı gösterir zaten. Böyle kendimi sorgulayarak anlayıp anlamadığımı kontrol ederim. Eğer okuduğumun kendi soruları, etkinlikleri varsa onları yaparım. Etkinlikleri yapınca, bitirince sonunda anlamış oluyoruz zaten.

**Tablo 129.**

*Katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görmelerine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme	34	11	45	Yorum 4
Kitap okuma	33	6	39	
Ders çalışma	8	1	9	
Okuduğunu anlama	5	3	8	
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>21</b>	<b>101</b>	
Olgunluk	15	7	22	Yeterlik 5
Yetkinlik	7	5	12	
Öz güven	6	3	9	
Tarafsızlık	7	-	7	
Dikkat	4	3	7	
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>57</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>119</b>	<b>39</b>	<b>158</b>	<b>9</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görmesine ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme (df=45) ve kitap okuma (df=39) kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar kendi eleştirel düşünmelerine ilişkin görüşlerinde genellikle olumlu (f=34) görüş bildirerek eleştirel düşünme yapabildiklerini, kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünme yapamadıklarını, bu konuda yeterli olmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=11) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda eleştirel düşünme olgunluğunda kitap okumanın çok önemli bir yeri olduğunu ve eleştirel düşünme yapabilmelerini sağlayan başlıca etken olduğunu ifade ederek kitap okuma koduna olumlu (f=33) açıklamalar yapmıştır. Bu katılımcılar eleştirel düşünmenin düzenli kitap okuma ile daha iyi olduğunu ve geliştiğini dile getirmiştir. Bazı katılımcılar kitap okumayı sevmediklerini, düzenli kitap okuyamadıklarını ifade ederek olumsuz (f=6) görüş bildirmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünme ve kitap okumadan sonra en çok olgunluk kodunda görüş bildirmiştir. Bu katılımcıların geneli kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta gördüklerini belirterek olgunluk kodunda olumlu (f=15) fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar kendilerini bu olgunlukta görmediğini söyleyerek olumsuz (f=7) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar kendilerini eleştirel düşünme noktasında yetkin gördükleri yönünde olumlu (f=7) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar kendilerini bu alanda yetkin görmedikleri ve eleştirel düşünmeye hâkim olmadıkları gerekçesiyle olumsuz (f=5) görüş beyan etmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer kod ise ders çalışma kodudur. Ders çalışmanın ve dolayısıyla test çözmenin, konu tekrarı yapmanın da eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli olduğunu ifade eden katılımcılar ders çalışma kodunda olumlu (f=8) yorumlarda bulunmuştur. Bir katılımcı ise ders çalışmaktan kitap okumaya fırsat bulamadığını ve dolayısıyla eleştirel düşünme düzeyinin artmadığını ifade ederek olumsuz (f=1) görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğrenciler eleştirel düşünme olgunluğunu kazanmak için öz güvene de ihtiyaç olduğu ve eleştirel düşünmenin bireye öz güven de kazandırdığı yönünde olumlu (f=6) görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünme yapacak öz güvene sahip

olmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=3) yorumda bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri okuduğunu anlama düzeyinin eleştiri yapabilme üzerinde etkili olduğu, okuduğunu anladıkların çok rahat şekilde eleştirel düşünme yapabildikleri yönünde okuduğunu anlama koduna olumlu (f=5) yorumda bulunmuştur. Bazı öğrenciler okuduğunu anlamadıklarını ve anlamada çektikleri güçlük sebebiyle eleştirel düşünme yapamadıklarını söyleyerek olumsuz (f=3) fikirler sunmuştur. Katılımcılar eleştirel düşünme olgunluğunun tarafsızlık ile önemli bir ilişkisi olduğu ve tarafsız bakabildikleri için eleştirel düşünebildikleri yönünde tamamen olumlu (df=7, f=7) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler derslerinde ve okumalarında gösterdikleri dikkatin kendilerine fayda sağladığını ifade ederek olumlu (f=4) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise kendilerinde dikkat dağınıklığı olduğunu ve dikkat konusunda problem yaşadıklarını ifade ederek olumsuz (f=3) görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, kitap okuma, ders çalışma, okuduğunu anlama kodları yorum; olgunluk, yetkinlik, öz güven, tarafsızlık, dikkat kodları yeterlik odak kodu altında toplanmıştır.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Ben kendimi o olgunlukta görüyorum aslında. Yani eleştirel düşünmeyi sağlıklı bir şekilde yapabilirim anlamaya çalışırken. O an anlamaya çalıştığımdan zihnim zaten o şeyle meşgul olur, eleştirel düşününce de bunun okuduğumu anlamaya çalışırken katkı sağladığımı söylemişim ya o yüzden bence yapabilirim. Ben kitap okumayı çok severim. Her gün de bir kitap bitirmeye çalışırım çünkü okulumuzda bir yarışma var. Ona katılıyorum her ay. Kitap okumak benim için daha önemli oldu okudukça. Çünkü okursak bir şeyler anlamalı ve öğrenmeliyiz. Yarışmada kimsenin hakkını yemem için okuduğumu en iyi şekilde anlamaya çalışıyorum ve bunun için de okuduğum kitabın eleştirisini yapıyorum hemen bitirir bitirmez. Eğer kendim eleştirebiliyorsam o kitabı, kitabı anlamışsındır ve o kitapta kimsenin hakkına girmiş olmazsın. Ya böylece herkes kitap okursa ve kitap okuma alışkanlık haline gelirse hem de artık eleştirebilirsin. Çünkü kitap okuyunca anlamak için eleştirmek lazım. Ben özellikle buna bağlıyorum yani kitap okuma ile eleştirinin birbirine katkısı olduğunu düşünüyorum. Çok kitap okuduğum için de kendimi eleştiri yapacak olgunlukta görüyorum yani. Mesela ben okuduğumun eleştirisini yaparken ilk önce konuyu belirlerim ki konu neyse aklımda kalsın. Ve bunun olumlu yerlerini yazarım kâğıda ya da kâğıt yoksa aklımda tutarım. Olumsuz yönlerini de yani onu da yazarım. Kitabı özetlemiş gibi olurum. Bazen ilkokul hocamız bize özet yazdırıyordu. Orada ilkokulda yazdırmıştı hocamız bize. O zaman da olumlu ve olumsuz yönleri aklımda kalıyordu yani. Bence o zamandan beri aslında okurken eleştiri yapıyordum ama farkında değildim.

Yaptığının eleştirel düşünme olduğunu sonradan öğrendim. Hatta burada siz bilgi verince daha iyi anladım.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Evet, tabi ki. Ben kendimi o olgunlukta görüyorum. Aslında bunun sebebini bir şeye bağlamıyorum çok çünkü bu benim içimden gelen bir şey. Mesela sınıfta böyle bir şey oluyor böyle, şarkı falan söyleyin diyorlar. Yani hiç kimse böyle kalkmıyor. Tek ben kalkıyorum böyle. Çok utanıyorlar. Tıpkı bu olayda olduğu gibi eleştiri yaparken ve eleştirel bir şekilde düşünürken bu benim içimden geliyor. Aslında bir şey bağlayabilirim, şu an düşündüm de bu benim özgüvenimle alakalı. Ben kendimde o olgunluğu görüyorum çünkü okuduğum bir şeyi eleştirecek cesaretim var, onu kalkıp anlatacak kadar güveniyorum kendime. Aslında bu soruyu hiç beklemiyordum ama evet, bence kesinlikle özgüvenim olduğu için içimden geliyor ve eleştiri yapabiliyorum. Ben eleştiri yaparken zaten önce kendime güvenmem lazım. Önce bunu analiz ediyorum böyle. Bu kitap olsun, insan olsun fark etmiyor. Önce onu analiz ediyorum böyle anlamaya çalışıyorum ama tabi kimseyi de kırmamaya çalışıyorum. Mesela diyelim bir arkadaşım çok kötü giyinmiş ama tabi bana göre. İşte yani yüzüne gidip “çok iğrenç olmuşsun” falan demem yani. Çünkü eleştirel düşündüğüm kadar bunu nasıl ifade etmem gerektiğini de düşünürüm. “Güzel olmuşsun” da demem, yalan da söylemem kendisine yani. Bir şekilde belli ederim kendisine. Okumada da böyle yaparım. Kimseyi kırmayacak, kimseyle tartışmayacak şekilde fikrimi ifade ederim. Çünkü mesela ben beğenmişimdir ama o beğenmemiştir. Polemiğe girmem nasıl beğenmedin falan diye.

**K.15. (Kadın, 5. sınıf, 17 dk.):** Evet, görüyorum çünkü genellikle kitap okumayı seven biri olduğum için bunun da eleştirel bakış açısı kazandırabildiğini düşünüyorum. Kitap okumak eleştirel düşünmemizi sağlıyor bence. Eleştirel düşünme de okuduğumuzu anlamamızı sağlıyor. Genellikle kitap okuyarak ve ayrıyeten uzun sorular çözerek geliştiğini düşünüyorum. En azından bende öyle oldu. Önce bir şeyin nasıl olduğunu düşünüyorum. Sonra metni tekrar okuduğumda mesela bunlar bazen şifreli gibi verilebiliyor. Bunu da o son şifreli metin veya dersi tekrar tekrar okuyarak anlıyorum.

**Tablo 130.**

*Katılımcıların internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Doğruluk	2	24	26	Güven 4
Güven	8	14	22	
Kabul etme	-	22	22	
Bilgi kirliliği	-	7	7	
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>67</b>	<b>77</b>	

**Tablo 130.**

*Katılımcıların internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Kitap	10	12	22	Öge 2
İnternet	-	18	18	
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	
Teyit	15	-	15	Sorgulama 4
Sorgulama	6	-	6	
Farkındalık	6	-	6	
Güncellik	1	3	4	
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>10</b>

Katılımcıların internette ve kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerine yönelik sorulan soruda katılımcılar en çok doğruluk (df=26) kodu üzerinde durmuştur. Katılımcılar internet ve kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna yönelik genellikle olumsuz (f=24) yanıt vererek bilgilerin doğruluğuna araştırıp sorgulamadan inanmadıklarını beyan etmiştir. Bazı katılımcılar kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna inandıklarını ifade ederek olumlu (f=2) fikir sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri internet ve kitaplarda okudukları ve öğrendikleri bilgilere güven noktasında olumsuz (f=14) olumsuz görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar özellikle kitaplarda okuyup öğrendikleri bilgilere daha çok güven duyduklarını bildirerek olumlu (f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcılar internet ve kitaplarda okudukları bilgileri direkt olarak kabul etme noktasında tamamen olumsuz (df=22, f=22) açıklamalar yapmıştır. Olumsuz görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin internet ve kitaplarda okuduklarına hemen inanmadıklarını, o bilgilere güvenmediklerinin ve bilgilerin doğruluğuna yönelik inançları olmadığını bir göstergesi olabilir.

Ortaokul öğrencileri okudukları kitaplara yönelik görüşlerinde kitap olsa da orada olan bilgileri hemen doğru kabul etmemek gerektiği yönünde olumsuz (f=12) görüş sunsalar da bazı katılımcılar kitaplara daha çok güven duyduklarını ve kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna inandıklarını ifade ederek olumlu (f=10) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcılar internette öğrendikleri bilgiler içinse aksi yönde tamamen olumsuz (df=18, f=18) görüş bildirerek internetin hiçbir yönden güvenilir olmadığını ve insanları yanlış yönlendirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar bilgilerin doğruluğundan emin olmak için

önce bilgileri araştırdıklarını ve teyit edene kadar ona inanmadıklarını belirterek teyit koduna tamamen olumlu (df=15, f=15) görüş beyan etmiştir. Katılımcı öğrenciler özellikle internette okudukları arasında bilgi kirliliğine sık sık rastladıkları yönünde bilgi kirliliği koduna tamamen olumsuz (df=7, f=7) açıklamalar yapmıştır. Ortaokul öğrencileri öğrendikleri bilgileri bir sorgulama ve eleştirme sürecine tabi tuttıkları noktasında tamamen olumlu (f=6) yorumlar yapmıştır. Öğrenciler bilgilerin doğru veya yanlışlığına ilişkin bir süre sonra farkındalık sahibi olduklarını ve doğruluğuna inandıkları yayınevi ve sitelerden araştırma yaptıklarını ifade ederek tamamen olumlu (df=6, f=6) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar internet ve kitaplarda var olan bilgilerin her zaman güncel olmadığını ifade ederek güncellik kodunda tamamen olumsuz (df=4, f=4) yorumda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama doğruluk, güven, kabul etme, bilgi kirliliği kodları güven; kitap ve internet kodları öge; teyit, sorgulama, farkındalık, güncellik kodları sorgulama odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Hayır. Bazı siteler güvenli değil mesela. Bazı kitapları yazarlar da çok uygun değil yani aradığımızı bulamayınca hiç doğru gelmiyor. Hem internette hem kitapta okuduklarımızı sorgulamamız lazım. Doğru olamaz hepsi. Yani kitapta yazıyor diye de doğru değildir, internette çıkmış diye de doğru olmaz. Mesela kitabın yazarı bilimsel şeyleri değil de kendi düşüncelerini söylüyor da olabilir. Her düşünce de doğru olmaz. İnternette de aynı şekilde. Hatta ben bu eleştirel düşünmenin internette çok yapılması gerektiğini düşünüyorum çünkü orada insanlar daha çok yalan söylüyor bence. Hep yanlış haberler şeyler paylaşıyorlar. Bunları kontrol etmek gerekiyor.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Hayır tabi ki de. Hepsini nasıl doğru kabul edebiliriz? Ben kitapta yayımlananlara güveniyorum tabi ki de ama internetteki her şeyi asla doğru kabul edemem. Mesela Şu an tüm dünya Coronavirüs diye bir salgınla uğraşıyor. İnternette bazı haberler çıkıyor işte diyorlar ki Türkiye’de bir sürü vaka var işte ya da okullar tatil edilebilir diyorlar. Şimdi ben o haberlere hemen inanırsam derim ki “sınava falan çalışmayayım, okullar tatil edilirse zaten sınav da olmaz”. Ben böyle resmî olmayan bir habere inanırsam yanlış yaparım yani. İnternetteki araştırmalarda da böyle. Bir şey doğruysa beş tane şey yanlış çıkıyor. Ama kitaptaki bilgiler bence ona göre çok daha güvenilir. Bir kere kitaplar incelenerek basılıyor. Bir hatası, kusuru falan olsa basılmaz diye düşünürüm.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Bence bunu yapmamak lazım. Hemen bu doğrudur mantığına girsek hep yanlış şeyler öğreniriz bence. Güvenli sitelerden bakmalıyız bir şey öğrenmek istiyorsak. Kitaplar da yardımcı olabilir bize. Sonuçta kitapta olanlar daha doğru, daha araştırılmış bilgilerdir. Ama özellikle internet için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. İnternette

bazı siteler hep yanlış bilgi yazıyor. Bir de bazıları güncel değil. Türkçe hocamızın verdiği bir ödevi yapıyordum bir gün mesela. Bir sitede okuduğum bilgiye göre yapmıştım. Meğer TDK bu kuralları değiştirmiş. Ödevim hep yanlış olmuştu çünkü sitedeki bilgi güncel değil eskiydi. Güncelliğe de dikkat etmek lazım bu yüzden bence.

**Tablo 131.**

*Katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Öğretmen	23	-	23	Kaynak 8
Kaynak çeşitliliği	17	-	17	
Güvenli site	15	-	15	
Resmî kaynak	10	-	10	
Mantık	9	-	9	
Kitap	7	2	9	
Aile	8	-	8	
İnternet	4	3	7	
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>5</b>	<b>98</b>	
Araştırma	17	-	17	Teyit 5
Güven	8	8	16	
Ayırt etme	10	2	12	
Eleştirel düşünme	9	-	9	
Şüphe	-	8	8	
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>18</b>	<b>61</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>137</b>	<b>23</b>	<b>160</b>	<b>13</b>

Katılımcıların internet ve kitaplarda okudukları bilgilerin doğruluğuna inanmalarına ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerini anlamak amacıyla bir sonda soru sorulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde öğretmen (df=23) kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar okudukları bir şey karşısında şüpheye düştüklerinde ya da ne kadar doğru ve güvenilir olduğunu öğrenmek istediklerinde en çok öğretmene danışarak bir karara vardıkları yönünde tamamen olumlu (f=23) fikir beyan etmiştir. Katılımcılar aynı zamanda bir bilginin ne kadar çok kaynaktan geçtiğinin de onun doğru ve güvenilir oluşu üzerinde etkili olduğunu belirterek kaynak çeşitliliği kodunda tamamen olumlu (df=17, f=17) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar kaynak çeşitliliği sağladıklarında tüm kaynaklardan aynı

bilgi geliyorsa bu bilginin doğru ve güvenilir olduğunu düşündüklerini dile getirmiştir. Katılımcılar okudukları bir bilgiyi kendi araştırmalarına tabi tuttuklarını ve araştırmadan doğruluğuna ve güvenilirliğine inanmadıklarını ifade ederek tamamen olumlu (df=17, f=17) görüş sunmuştur. Olumlu görüşlerin en çok ön planda olan kodlarda fazla olması ortaokul öğrencilerinin okuduklarının doğru ve güvenilir olduğuna hemen inanmadıklarını ve onu araştırmadan, kaynaklarını bulmadan ve birilerine danışmadan doğru ve güvenilir kabul etmediklerinin bir göstergesi olabilir. Katılımcılar okudukları bilgilere duydukları güven noktasında olumlu (f=8) ve olumsuz (f=8) olmak üzere eşdeğer görüş sunmuştur. Bu durum için katılımcıların bilgiyi nereden aldıklarına bağlı olarak güven duyup duymadıkları fikrinin şekillendiği ifade edilebilir. Katılımcılar güvenilir ve doğru bir bilgi aradıklarında okullarda bilgisi verilen belli uzantılara sahip (edu, gov vb.) güvenli sitelere başvurduklarını ifade ederek güvenli site koduna tamamen olumlu (df=15, f=15) yorumlarda bulunmuştur.

Katılımcılar okudukları bilgilerin doğruluğuna ve güvenilirliğine ilişkin çoğunlukla doğru/yanlış ayrımını yapabildiklerini ifade ederek ayırt etme kodunda genellikle olumlu (f=10) görüş beyan etmiştir. Bazı katılımcılar okuduklarının doğru veya yanlışlığına ilişkin yeterince ayırım yapamadıklarını söyleyerek olumsuz (f=2) açıklamalar yapmıştır. Ortaokul öğrencileri bilgiyi araştırırken resmî kaynaklı site ve kitaplardan yararlandıklarını ve bunlar genellikle Millî Eğitim Bakanlığı gibi kurumlar tarafından tavsiye edildiği için daha güvenilir olduklarını söyleyerek resmî kaynaklar kodunda tamamen olumlu (df=10, f=10) yorumlar yapmıştır. Katılımcı öğrenciler okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğinin farkında olmak için eleştirel düşünmeyi kullandıklarını ve eleştirel düşünme sayesinde doğru bilgileri ayırt edebildiklerini ifade ederek eleştirel düşünme koduna tamamen olumlu (df=9, f=9) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri bilgi doğruluğu ve güvenilirliği noktasında kendi mantıklarının devreye girdiği ve mantıksal olarak bilgilerin doğruluğuna ilişkin emin olma durumlarının değiştiği yönünde tamamen olumlu (df=9, f=9) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar bilgiyi kitaptan okuduklarında doğru ve güvenilir olduğuna daha çok inandıkları yönünde kitap kodu için olumlu (f=7) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar kitap olsa da okudukları bilginin güvenilirliğini test etmeden ona inanmadıkları için kitaplara da güvenle bakmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=2) görüş beyan etmiştir. Katılımcılar bilgiyi test edecekleri zaman eğer okulda değilse ailelerine danıştıklarını

ve onların kendilerinden daha tecrübeli olması sebebiyle onlardan yardım aldıklarını ifade ederek aile kodunda tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler okudukları bilgilere eleştirel baktıklarını ve doğruluklarından hep şüphe ettiklerini ifade ederek şüphe kodunda tamamen olumsuz (df=7, f=7) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri bilgiyi soracak kimse yoksa internetten bireysel araştırma yaptıkları yönünde internet koduna olumlu (f=4) fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar internetteki bilgilere hiç güvenmediklerini ve genellikle yanlış bilgiler sunduğunu ifade ederek olumsuz (f=3) açıklamalar yapmıştır. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda öğretmen, kaynak çeşitliliği, güvenli site, resmî kaynak, mantık, kitap, aile, internet kodları kaynak ve araştırma, güven, ayırt etme, eleştirel düşünme, şüphe kodları teyit odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Eleştiri yaparak yani. Dediğim gibi iyi mi kötü mü ona karar vermem lazım. Bunun için de her iki yönünü aklımda böyle listelerim. Onları karşılaştırırım. Kendime göre eleştiririm. Eleştiri yapınca işte emin oluyorum hangisi olduğuna. Eğer vaktim yoksa öğretmenlerime soruyorum. Öğretmenlerimiz zaten yardımcı oluyor bu konuda. Okuduklarıma da dikkat ediyorum. Güvenilir yerlerden okuyorum zaten genelde öğretmenlerin tavsiye ettiklerini işte ödev olarak verdiklerini okuyorum. Onlar da kötü bir şey vermezler diye güvenilir olduğunu düşünüyorum okuduklarımin. İnterneti zaten çok kullanmıyorum. Genelde ailemden birisi yardımcı oluyor ödevim olduğunda araştırma yapmam için.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Bize yanlış geliyor aslında okur okumaz. Yani yanlış olduğunu hissediyoruz. Mesela virüs muhabbeti var. Dedikodular çok fazla işte ülkemizde de çok fazla var gibisinden. Mesela ben böyle bir durumda devletimizden gelecek açıklamayı beklerim. Devletimiz var derse vardır, yok derse yoktur ya da hangi sayıda var derse ona inanırım ben. Mesela olduğunu açıkladılar, biz de onlara inandık. Çünkü herkes her şeyi söyler. Biz asıl kaynağa ulaşmalıyız. Sağlam kaynak olmadıkça da kimseye inanmamalıyız. Sağlam kaynaklar da genelde resmî kaynaklar oluyor. Resmî değilse de şimdiye kadar söylediklerinin ne kadar doğru olduğuna bakarım. Şimdiye kadar hep doğru şeyler yazmışsa biraz daha güvenim artar. Bir de hocalarıma da sorarım. Millî Eğitim Bakanlığının önerdiği sitelerden bakarım. Youtube üzerinde güvendiğim kanallar var, oralarda var mı ya da onlar ne diyor diye bakarım.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Dediğim gibi başka sitelere bakarım. O bilgi her yerde aynı mı diye bakarım. Kitapsa da ne kadar güvenilir bir yazar ve yayınevi olduğunu araştırırım.

Başka kitaplara bakarım. O zaman eğer öbür kitaplarda da aynı bilgi varsa o bilgi doğrudur diye düşünürüm ben.

**Tablo 132.**

*Katılımcıların Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olma durumuna ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Etkinlik	24	8	32	Yeterlik 5
Yeterlik	21	6	27	
Metin soruları	8	3	11	
Dolaylılık	9	-	9	
Tekrar	4	3	7	
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>20</b>	<b>86</b>	
Eleştirel düşünme	30	3	33	Beceri 5
Okuma	9	1	10	
Anlama	8	-	8	
Bilgi eksikliği	-	8	8	
Farkındalık	5	3	8	
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>67</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>118</b>	<b>35</b>	<b>153</b>	<b>10</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olup olmama durumuna ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme (df=33) ve etkinlik (df=32) kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar etkinliklerde eleştirel düşünmeye çok sık başvurduklarını ve etkinliklerin eleştirel düşünmelerini geliştirdiğini ifade ederek eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinde genellikle olumlu (f=30) görüş bildirerek eleştirel düşünme yapabildiklerini ve etkinliklerde kullandıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar etkinliklerde eleştirel düşünme yapamadıklarını, etkinliklerde eleştirel düşünme soruları olmadığından bu konuda yeterli olmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=3) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda etkinliklerin kendileri için çok faydalı olduğu, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve çözümünü kolaylaştırması gerekçesiyle eleştirel düşünme eğilimi artıran etkinlikler olduğunu ifade ederek etkinlik koduna olumlu (f=24) açıklamalar yapmıştır. Bazı katılımcılar etkinliklerin sıkıcı ve becerilerini geliştirecek düzeyde olmadığını ve yeterince uygulanmadığını ifade ederek olumsuz (f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünme ve etkinlikten sonra en çok yeterlik kodunda görüş bildirmiştir. Bu

katılımcıların geneli etkinlikleri eleştirel düşünme açısından yeterli bulduklarını belirterek yeterlik kodunda olumlu (f=21) fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirecek ve uygulayacak yeterlikte olmadığını söyleyerek olumsuz (f=6) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar metinle ilgili soruların yorum da yaptırması sebebiyle eleştirel düşünmeyi geliştirdiği yönünde olumlu (f=8) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar metin sorularını bu alanda yetkin görmedikleri ve eleştirel düşünmeye katkısı olmadıkları gerekçesiyle olumsuz (f=3) görüş beyan etmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer kod ise okuma kodudur. Okumanın ve dolayısıyla kitap okumanın, eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli olduğunu ifade eden katılımcılar okuma kodunda olumlu (f=9) yorumlarda bulunmuştur. Bir katılımcı ise okumayı sevmediğini ve sıkıcı bulunduğunu, mecburen okuduğunu ifade ederek olumsuz (f=1) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrencilerden bazıları etkinlik sorularının direkt değil dolaylı olarak eleştirel düşünme yaptırdığı yönünde dolaylılık kodunda tamamen olumlu (df=9, f=9) görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri etkinliklerin anlama düzeylerini artırarak anlamayı kolaylaştırdığı yönünde anlama koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar etkinlikler içerisinde eleştirel düşünme etkinliği olsa bile bunu bilmeden yaptıklarını, okullarda eleştirel düşünmenin gerçek ve doğru bir şekilde öğretilmediği yönünde bilgi eksikliği koduna tamamen olumsuz (df=8, f=8) görüş bildirerek eleştirel düşünme konusunda yeterli bilgileri olmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler etkinliklerin pek çok konuda farkındalığını artırdığını bildirerek farkındalık koduna olumlu (f=5) açıklamalarda bulunmuştur. Bazı öğrenciler etkinliklerde farkındalık yaşamadıklarını ve etkinliklerin bu konuda kendilerine bir katkısı olmadığını söyleyerek olumsuz (f=3) fikirler sunmuştur. Katılımcılar etkinliklerde benzer soruların kendilerine tekrar yaptırmasının daha derinlemesine bir analiz sağladığını ifade ederek tekrar kodunda olumlu (f=4) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise etkinliklerin birbirine çok benzediğini ve tekrar tekrar aynı cevapları vermekten sıkıldıklarını ifade ederek olumsuz (f=3) görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda etkinlik, yeterlik, metin soruları, dolaylılık, tekrar kodları yeterlik; eleştirel düşünme, okuma, anlama, bilgi eksikliği, farkındalık kodları beceri odak kodu altında toplanmıştır.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Ya bir sürü etkinlikler var ders kitaplarının içinde. Mesela yazma etkinliği de oluyor metin yazma gibi. Ama sonra onları bilmediğimizde ya da zorlandığımızda da eleştiriye başvurabiliyoruz. O yüzden bence yetiyor. Yani başlı başına eleştirel düşünme etkinlikleri az ama dolaylı olarak eleştirel düşünmeye çıkıyor etkinliğin ucu yani. Yine de daha fazla çeşit eklenebileceğini düşünüyorum. Çünkü bu etkinlikler fazla olmasa da yine eleştirel düşünmeye yönlendiriyor bizi.

**K.9. (Erkek, 7. sınıf, 20 dk.):** Çok sıkıcı. O etkinliklerde evet eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikler var ama bayağı sıkıyor adamı. Mesela 1. etkinlikte ne soruyorsa 3 veya 4. etkinlikte de aynı soruyu bir daha soruyor üst üste. Ben ne anlayacağım bundan? Sadece sıkıcı yani. Daha farklı etkinlikler getirebilirler. Daha güzel sorular sorabilirler. Onların akıllarına gelmeyen soruları zaten hocalarımız soruyor. Bir soruyu bir daha sormaması lazım. Onun benzerini de sormasın gerekirse. Çünkü biz çok çabuk sıkılıyoruz aynı cevaplardan.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Bence var. Öğrendiğimiz kelimelerin mesela anlamlarını bulmaya çalışıyoruz, metini beğendiniz mi gibi sorular var. Onlarda hep kendi yorumumuzu yazıyoruz metinle ilgili. Metindeki karakterler, konusu, ana fikri gibi etkinlikler var. Bence hepsi eleştirel düşünmeyi sağlıyor. Ben o yüzden yeterli buluyorum. Sonuçta sadece metinde yazanı değil, kendi yorumumuzu da istiyorlar. O zaman da eleştiri yapmamız gerekiyor. Kendimizi tekrar ediyoruz.

**Tablo 133.**

*Katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemlerine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Okuma	24	-	24	Kazanım 4
Etkinlik	18	3	21	
Olay örgüsü	5	-	5	
Anlatma	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>3</b>	<b>54</b>	
İnceleme	12	-	12	Analitik Düşünme 7
Detay	7	-	7	
Akılda tutma	6	-	6	
Özetleme	6	-	6	
Soru sorma	5	-	5	
Empati	5	-	5	
Altını çizme	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>-</b>	<b>45</b>	

**Tablo 133.**

*Katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemlerine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Eleştirme	12	3	15	Eleştirel Düşünme 3
Yorumlama	9	-	9	
Değerlendirme	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>122</b>	<b>6</b>	<b>128</b>	<b>14</b>

Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinliklerin yeterliğine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından bir sonda soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemleri sorularak öğrencilerin etkinlikleri nasıl yaptığına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde okuma (df=24) ve etkinlik (df=22) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar etkinlikleri en çok metni ve soruları dikkatli bir şekilde okuyarak ve metni anlayana dek birkaç kez okuyarak yaptıklarını ifade ederek okuma koduna tamamen olumlu (f=24) görüş bildirmiştir. Katılımcılar kitaplardaki etkinlikler için olan görüşlerinde etkinliklerin eğlenceli olduğu ve kendilerini geliştirdikleri yönünde olumlu (f=18) açıklamalar yapmıştır. Bazı katılımcılar etkinliklerin sıkıcı ve fazlasıyla uzun olduğunu ifade ederek olumsuz (f=3) görüş bildirmiştir. Katılımcılar etkinliklerde en çok kullandıkları yöntemlerden birinin eleştirel düşünme olduğunu ve metni eleştirme yoluyla etkinlikleri daha hızlı çözebildiklerini ifade ederek eleştirme koduna genellikle olumlu (f=12) görüş sunsalar da bazı katılımcılar etkinliklerin eleştirme fırsatı sunmadığı ve metinleri eleştiremediklerini ifade ederek olumsuz (f=3) yorumlarda bulunmuştur.

Katılımcılar metni incelemenin metni anlamaya ve etkinlikleri çözmeye önemli bir katkısı olduğunu belirterek inceleme kodunda tamamen olumlu (df=12, f=12) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri bunların ardından etkinliklerin çoğunun yorum sorusu olduğunu ve metni yorumlayarak etkinlikleri yapabildiklerini söyleyerek yorumlama koduna tamamen olumlu (df= 9, f=9) yorumlar yapmıştır. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri etkinliklerde metnin detaylarının sorulduğu ve bu nedenle metnin

detaylarında asıl cevapların bulunduğu yönünde detay kodunda tamamen olumlu (df=7, f=7) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar metni okurken metni akıllarında tutmaya çalıştıklarını ve okuduktan sonra da anlayıp anlamadıklarını metnin ne kadar akıllarında kaldığı ile ölçtüklerini ifade ederek akılda tutma kodu için de tamamen olumlu (df=6, f=6) görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğrenciler metni özetlemenin metnin önemli ve ana hatlarını ortaya çıkarması sebebiyle etkinlik yaparken tercih ettikleri bir yöntem olduğunu söyleyerek özetleme kodunda tamamen olumlu (df=6, f=6) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri etkinliklerin bir kısmının metnin değerlendirmesini istediği ve etkinlik yaparken değerlendirme yapmanın sıkça kullanıldığı yönünde tamamen olumlu (df=5, f=5) görüş bildirmiştir. Katılımcılar metni okuduktan sonra kendilerine soru sorarak ne kadar anladıkları hakkında fikir sahibi olduklarını belirterek soru sorma koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) görüşlerde bulunmuştur. Katılımcılar metni okurken metindeki karakterlerin yerine kendilerini koydukları ve bu şekilde etkinliklerde metnin içinden biriymiş gibi düşündükleri yönünde empati koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcılar metnin olay örgüsünü kavramanın ve olaylar arası ilişkiler kurmanın etkinliklerde karşılımları çıktığını söyleyerek olay örgüsü koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) açıklamalar yapmıştır. Katılımcılar okudukları metinleri birine veya kendi kendilerine anlattıklarında daha çok akıllarında kaldığı yönünde anlatma kodunda tamamen olumlu (df=4, f=4) görüş bildirmiştir. Katılımcılar son olarak metni okurken önemli gördükleri yerlerin altını çizdikleri ve bu sayede etkinlikte altını çizdikleri yerlerden soru geldiğinde daha kolay yaptıkları yönünde tamamen olumlu (df=4, f=4) görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda okuma, etkinlik, olay örgüsü, anlatma kodları kazanım; inceleme, detay, akılda tutma, özetleme, soru sorma, empati, altını çizme kodları analitik düşünme; eleştirme, yorumlama, değerlendirme kodları eleştirel düşünme odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Ben de nasıl bir yol izlediğimi ben şöyle açıklayayım. Okuma etkinliklerinde zaten önce okuyorum metni. Metin hakkında işte etkinlikte şıklar varsa önce şıklara bakıyorum aslında ondan sonra okuyorum. O şıkların cevabı m etinde yoksa o değildir diyorum. Ama eğer şıkların olmadığı yorum metinleriyse detaylara da dikkat ederek okuyorum metni. Sonra o metin hakkında sorular soruyorum, ne kadar anladığımı ölçmek

için metne bakmadan kendi kendime anlatıyorum. Sonra işte olaylar arasındaki mantığı çözmeye çalışıyorum. Metindeki cümlelerle de birleştirip öyle yorumluyorum.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Ben eleştirisini yapıyorum metnin. Bir de özetini çıkarıyorum. Cümleleri iyice okuyorum. Cümlelerin altında yatan anlamlara bakıp altını çiziyorum. Bunları yapınca zaten anlamak daha kolay oluyor. Hepsi zihnime yerleşiyor yani.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** İlk önce okuyorum. Sonra yorumluyorum kendi kafamdan. Yorumlamak için de hep aklımda tutmaya çalışıyorum. Daha dikkatli okuyorum, anlamazsam tekrar okuyorum falan. Sorunun metinde neresiyle ilgili olduğuna bakıyorum. O zaman hepsini tekrar tekrar okumama gerek kalmıyor çünkü.

**Tablo 134.**

*Katılımcıların eleştirel okumanın faydalarına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Anlama	26	-	26	
Eleştirel okuma	22	-	22	
Zaman	10	6	16	
Fayda	14	-	14	Kazanım
Yorum gücü	12	-	12	8
Değerlendirme	8	-	8	
Kalıcılık	5	-	5	
Geliştirme	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>101</b>	<b>6</b>	<b>107</b>	
Ayırt etme	12	-	12	
Akıl yürütme	6	-	6	Çıkarım
Analiz	6	-	6	5
Araştırma	5	-	5	
Açıklama	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>-</b>	<b>34</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>135</b>	<b>6</b>	<b>141</b>	<b>13</b>

Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinliklerin yeterliğine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından katılımcıların eleştirel okumanın faydalarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla ikinci bir sonda soru daha sorulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde anlama (df=26) ve eleştirel okuma (df=22) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar eleştirel okumanın en çok anlama düzeylerini artırması ve anlama sürecini hızlandırması yönüyle kendilerine fayda sağladığı şeklinde anlama koduna olumlu (f=26) fikir beyan etmiştir. Anlama kodunda tamamen olumlu görüşlerin olması ortaokul

öğrencilerinin eleştirel okumayı en çok okuduğunu anlama noktasında fayda güderek kullandıklarının bir göstergesi olabilir. Katılımcılar sorunun ana kavramı olan eleştirel okuma üzerine tamamen olumlu (f=22) görüş sunmuştur. Katılımcılar eleştirel okumanın bir diğer faydasının özellikle okuduklarını daha hızlı anlamalarını sağlaması ve metni daha kısa sürede çözümlene imkânı tanınması olduğunu söyleyerek zaman koduna olumlu (f=10) görüş sunsalar da bazı katılımcılar aksine eleştirel okumanın çok vakit aldığını ve vakitleri olmadığında kullanamadıklarını ifade ederek bu koda olumsuz (f=6) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar eleştirel okumanın kendilerine pek çok yönden fayda sağladığı yönünde fayda kodunda tamamen olumlu (df=14, f=14) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri bunların ardından eleştirel okumanın yorum gücünü artırdığını ve okuduklarını daha kolay yorumlamalarını sağladığını söyleyerek yorum gücü kodunda tamamen olumlu (df=12, f=12) yorumlar yaparak eleştirel okumanın ileriye dönük olarak da yorum kabiliyetlerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Katılımcı öğrenciler eleştirel okuma sayesinde doğru ve yanlışın ayrımını daha iyi yaptıkları ve olumlu/olumsuz yönleri ayırt edebildiklerini ifade ederek ayırt etme kodunda tamamen olumlu (df=12, f=12) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri eleştirel okumanın sonucunda çaba harcamadan kolayca değerlendirme yapabildikleri yönünde değerlendirme koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar eleştirel okuma ile daha kolay bir akıl yürütme gerçekleştirdikleri yönünde akıl yürütme kodu için de tamamen olumlu (df=6, f=6) görüş bildirmiştir. Katılımcılar eleştirel okuma süreçlerinde sık sık analiz yaptıklarını ve bu sayede analiz becerilerinin geliştiğini ifade ederek analiz koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler eleştirel bir şekilde okudukları metinlerin daha çok akıllarında kaldığı yönünde kalıcılık koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri eleştirel okumanın kendilerini daha çok araştırmaya yönlendirdiğini ve bu noktada eğilimlerini artırdığını ifade ederek araştırma kodunda tamamen olumlu (df=5, f=5) görüş bildirmiştir. Katılımcılar bu okuma yöntemiyle okuduklarını daha kolay açıklayabildiklerini, anlatabildiklerini ve konuşabildiklerini ifade ederek açıklama koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) görüş beyan etmiştir. Son olarak katılımcılar eleştirel okumanın kendilerini ve becerilerini pek çok noktada geliştirdikleri yönünde geliştirme koduna tamamen olumlu (df=4, f=4) yorumlarda

bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, eleştirel okuma, zaman, fayda, yorum gücü, değerlendirme, kalıcılık, geliştirme kodları kazanım ve ayırt etme, akıl yürütme, analiz, araştırma, açıklama kodları çıkarım odak kodu altında toplanmıştır.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Bence faydaları var çünkü konuyu anlamamızı sağlıyor. Benim ilerlediğim yoldan eğer eleştirirsek de zaten konu aklımızda kalmış oluyor. Olumlu ve olumsuz yerleri de aklımızda kalmış oluyor. Bence okuduğumuz eleştirilmeli de. Eleştiri kesinlikle okuduğumuzu anlamamıza yarıyor. Bir de ben kendi yolumu izleyince başka olaylar hakkında da daha iyi yorum yapabildiğimi fark ettim. Yani bu çok kitap okumanın da sayesinde oluyor ama eleştiri de sanki zihnimizdeki bir şeyleri geliştiriyor gibi.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence çok faydalı şeyler sağlıyor bize. Mesela bir insan konuştuğunda onun ne demek istediğini daha iyi anlamamızı sağlar. Bir kitapta yazan cümleyi defalarca okuyabilir ve üstünde düşünebiliriz dakikalarca ama birisiyle konuşurken ona cümleyi baştan söylettirip cevap vermek için bekletmeyiz o kadar. O yüzden eleştirel okuma bence bu pratikleri yaptırıyor bize. Her cümlenin altındaki anlamı daha kolay anlıyoruz. Bunu gerçek hayatta da kullanabiliyoruz. Metinleri de daha iyi anlamamızı sağlar zaten.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Tüm metinleri daha iyi anlamamızı sağlıyor bir kere. Günlük hayatta da bazı şeyleri daha iyi anlamamızı sağlıyor. Bize kazanımı çok yani. Yapabilen insanlar bence soru olsun test olsun rahatça doğru yapabilir. Farklı bakış açıları kazandırıyor çünkü, tek pencereden bakmamış oluyoruz okuduğumuz şeye. Öyle olunca da doğru yönlerini tarafsız olarak görebiliyoruz. Ben daha doğru bir şekilde eleştirel okuma yapabilmeyi çok isterdim. Benimki doğru yöntem değil mesela. Ama bilseydim nasıl yapıldığını, bence özellikle paragraf sorularını çok rahat çözerdim. Okuduğumu daha kolay anlardım.

**Tablo 135.***Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
İlgi	30	30	60	
Çaba	14	6	20	
Önem	18	-	18	
İçerik	15	-	15	
Sıkıcılık	-	13	13	İlgi 9
İstek	9	4	13	
Zorlanma	-	12	12	
Ön yargı	-	9	9	
Eğlence	8	-	8	
<b>Toplam</b>	<b>94</b>	<b>74</b>	<b>168</b>	
Okuma	25	19	44	
Tavsiye	21	-	21	
Anlama	13	5	18	Gerekçe 7
Sorumluluk	8	3	11	
Gereklilik	9	-	9	
Eleştiri	7	-	7	
Yorumlama	6	-	6	
<b>Toplam</b>	<b>89</b>	<b>27</b>	<b>116</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>183</b>	<b>101</b>	<b>284</b>	<b>16</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşlerinde ilgi (df=60) ve okuma (df=44) kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar metne duyulan ilginin metinle ilgili çok önemli noktalarda katkı sağladığını ve metni okumak ve anlamak için gerekli olduğunu savunarak ilgi koduna olumlu (f=30) açıklamalar yapmıştır. Bu katılımcılar metne duyulan ilginin kendileri için gerekli olduğunu ve ilgi olduğunda daha kolay bir şekilde başarılı olduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar metne ilgi duymadıklarında metni okumak veya anlamaya isteklerinin olmadığını, ilgisiz olduklarında metne duyarlılıklarının da azaldığını belirterek olumsuz (f=30) görüş bildirmiştir. İlgi kodunun olumlu ve olumsuz görüşlerde eşit olmasının sebebi katılımcıların ilginin olma ve olmama durumunu da değerlendirmiş olmasından kaynaklı olabilir. Katılımcılar metne ilgileri olduğunda metni daha iyi okudukları ve okumaya yönelik eğilimlerinin arttığı yönünde okuma koduna olumlu (f=25) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar metne ilgi duymadıklarında metni okumadıkları ve ilgi duymadıkları metin üzerinde fikir yürütemedikleri gerekçesiyle olumsuz (f=19) görüş beyan etmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer kod ise tavsiye kodudur. Öğretmen, resmî kurum, arkadaş, aile vb. kişilerce tavsiye edilen

metinlere ilgi duyabildiklerini ifade eden katılımcılar tavsiyenin bir metne ilgi duymalarının önünü açtığını belirterek tavsiye koduna tamamen olumlu (df=21, f=21) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri metne duyulan ilginin metne yönelik gösterdikleri çaba üzerinde etkili olduğunu ifade ederek çaba koduna olumlu (f=14) fikir sunmuştur. Bazı katılımcılar metne ilgileri olmadıklarında metne yönelik çaba da göstermedikleri gerekçesiyle olumsuz (f=6) görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğrenciler metne duyulan ilginin kendileri için çok önemli olduğunu ifade ederek önem koduna tamamen olumlu (df=18, f=18) görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri metne duyulan ilginin anlama düzeylerini artırdığını ve ilgileri olduğunda metni daha iyi anladıklarını ifade ederek anlama koduna olumlu (f=13) yorumda bulunmuştur. Bazı öğrenciler metne ilgi duymadıklarında metni anlamadıklarını söyleyerek olumsuz (f=5) fikirler sunmuştur. Katılımcılar metnin içeriğinin, metne duyulan ilgide belirleyici olduğunu ve ilgi düzeylerini artırdığı yönünde tamamen olumlu (df=15, f=15) görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencileri metin sıkıcıysa metne yönelik tüm ilgilerini kaybettiklerini ve okumayı bıraktıklarını ifade ederek sıkıcılık koduna tamamen olumsuz (df=13, f=13) açıklamalar yapmıştır. Öğrenciler ilgileri olduğunda metni okumaya yönelik daha istekli ve hevesli oldukları yönünde olumlu (f=9) görüş bildirirken ilgileri olmadığı zaman metne karşı istekleri olmadığı ve isteklerinin oldukça azaldığı yönünde olumsuz (f=4) görüş belirten katılımcılar da vardır.

Katılımcılar metne ilgi duymadıklarında okurken ve anlamaya çalışırken zorlandıkları yönünde zorlanma koduna tamamen olumsuz (df=12, f=12) görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda metne ilgi duysa da duymasa da metni okumaları gerekiyorsa bunu kendilerine bir sorumluluk olarak gördüklerini ifade ederek sorumluluk koduna olumlu (f=8) açıklamalarda bulunmuştur. Bazı katılımcılar metne ilgi duymadıklarında sorumlulukları kapsamında olsa bile metni okumadıkları yönünde olumsuz (f=3) görüş sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri metne ilgi duymalarında metnin içerik, kapak, ön duyum gibi durumların etkili olduğu ve metne karşı olumsuz ön yargıları olduğunda ilgi duymadıklarını ifade ederek ön yargı koduna tamamen olumsuz (df=9, f=9) fikirler sunmuştur. Katılımcılar metni okumalarına ilişkin gereklilik içeren bir durum varsa (ödev, rica, tavsiye vb.) metne ilgi duymasalar da metni okuyup anlamaya çalıştıklarını ifade ederek gereklilik kodunda tamamen olumlu (df=9, f=9) yorumda bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri metnin ilgilerini çekme durumunda metni zevk alarak

ve eğlenerek okuduklarını belirterek eğlence koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcılar metne ilgi duymalarının metnin eleştirisini yapmalarında önemli bir rol oynadığını ve ilgi duyduklarında daha kolay ve hızlı şekilde eleştiri yapabildiklerini ifade ederek eleştiri koduna tamamen olumlu (df=7, f=7) beyanda bulunmuştur. Öğrenciler son olarak metne ilgi duyduklarında metni daha iyi bir şekilde yorumlayabildiklerini söyleyerek yorumlama koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) açıklamalarda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, çaba, önem, içerik, sıkıcılık, istek, zorlanma, ön yargı, eğlence kodları ilgi; okuma, tavsiye, anlama, sorumluluk, gereklilik, eleştiri, yorumlama kodları gerekçe odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Bence gayret gösterecek anlarlar. İlgi olmasa da o benim için gerekliyse ilgi duymasam bile öğrenmeye çalışırım. İlgim olursa daha mutlu bir şekilde okurum. Benim genelde kitaplar ilgimi çekmiyor ama öğretmenler istemişse, mesela ödev olarak vermişse okumak zorunda oluyorum. İlgi duymuyorum ama yapmam gerekli olunca bende bir sorumluluk oluşuyor. O yüzden yapıyorum. Faydası olacağını bilirlerse ilgi de duyarlar bence. Ama çabalamıyorlar. Ben çok çabalıyorum bu konuda mesela. Bazen bazı kitaplar güzel oluyor, ilgimi çekiyor. Çabuk anlıyorum onları mesela. Güzel bir şekilde yorum yapabiliyorum. Bazen bazıları sıkıcı oluyor ama yine de bitiriyorum. İlgimi çeken kadar olmasa da onun hakkında da yorum yapabiliyorum ben. O metnin eleştirisini yapabilmemiz için ilginin olması önemlidir yani. Ben böyle yaparsam da genel olarak ilgi duyduğumuzda daha rahat okur ve anlarız.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence Millî Eğitim tarafından yayımlanmış ve desteklenmiş tüm kitaplar ilgi duyulmasa bile okunmalı. Onların hepsi bizim hayata bakış açımızı değiştirecek kitaplar. Yani Bakanlık bir şey biliyor ki okumamızı istiyor. Ama onun dışındaki kitaplara bir şey diyemem çünkü gerçekten konusu sıkıcı olunca kitabı okumak istemiyor insan. Benim canım çok sıkılıyor mesela bazı kitaplarda. Öyle olunca okuma isteği gelmiyor tabi. Aslında herkese uygun bir kitap vardı bence ama herkes bunu bulamayabiliyor. Bir de ben 8. sınıf olduğum için Millî Eğitim'in verdiği kitapları okumak zorundayım aslında. Çünkü sınavlarda oradan çıkabiliyor. O yüzden onları okurken ilgi duymasam da yapıyorum yani. Ama diğer konuda dediğim gibi ilgi olmayınca istek gelmiyor. Metne ilgi duymak, daha iyi anlamamız için önemlidir. Bence ileriki yaşlarda kitapları örnek alabiliriz. O yüzden git gide ilginizi artırmalısınız kitaplara.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Bende de oluyor o. Mesela hocalarımız kitap söylüyor. Aynı kitaplar kütüphanede olmuyor. Alıyorum, hiçbir şey anlamıyorum ya da sıkılıyorum. Ama

onu yorumlamaya çalışıyorum. Benim için anlamamanın en önemli yollarından biri yorumlamak çünkü. Ne yapsak da ilgi olmayınca okuyası gelmiyor insanın. Yine de hocamız demişse okumaya çalışıyorum. Anlamadığım zaman baştan alıyorum mesela. Yine anlamadıysam yine baştan alıyorum yani. En sonunda anlayabiliyorum ama zorlanarak elbette. İlgi duymamız okuma becerilerimizi de geliştirir. O yüzden derslerimizde daha iyi sonuç alabiliriz. Hani okumanın bütün derslere de katkısı olduğu için dolaylı yoldan hepsi için faydalı bir şey yapmış oluyoruz. Yine de bunun için ilgiyle, severek falan yapmak lazım bunu. Okuyarak, eleştirerek tüm derslere katkı sağlayabiliriz.

**Tablo 136.**

*Katılımcıların metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Eleştiri	16	22	38	Eğilim 4
Okuma	9	13	22	
Anlama	11	7	18	
Yorum	3	2	5	
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>44</b>	<b>83</b>	
İlgi	8	38	46	Merak 3
Çaba	15	2	17	
İstek	-	4	4	
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>44</b>	<b>67</b>	
Zorlanma	-	22	22	Zorluk 5
Endişe	-	17	17	
Sıkılma	-	8	8	
Zorunluluk	3	4	7	
Görev	3	2	5	
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>53</b>	<b>59</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>68</b>	<b>141</b>	<b>209</b>	<b>12</b>

Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan sorunun ardından bir sonda soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilere metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşlerini irdelenmek amaçlanmıştır. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde ilgi (df=46) ve eleştiri (df=38) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar metne ilgi duymadıklarında yaşadıkları sorunlara ilişkin ilgi koduna genellikle olumsuz (f=38) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ilgilerini toparlayabildiklerini ifade ederek olumlu (f=8) görüş bildirmiştir. Olumsuz görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin metne ilgi duymadıklarında bu durumdan kaynaklı

olumsuz durumlar yaşadıklarının bir göstergesi olabilir. Katılımcılar metne ilgi duymadıklarında eleştiri yapabilme durumuna ilişkin eleştiri yapamadıkları ve eleştiri yapsalar dahi doğru olduğunu düşünmedikleri yönünde genellikle olumsuz (f=22) görüş sunsalar da bazı katılımcılar ilgileri olmasa da eleştiri yapabileceklerini ifade ederek olumlu (f=16) yorumlarda bulunmuştur.

Katılımcılar metne yönelik ilgileri olmadığında eleştiri yapmaya çalıştıklarında çok zorlandıklarını ve zorlandıkları için eleştiri yapmakta da güçlük yaşadıkları yönünde zorlanma kodunda tamamen olumsuz (f=22) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri ilgi duymadıkları metinleri okumak da istemedikleri yönünde okuma koduna olumsuz (f=13) fikir sunsalar da bazı katılımcılar ilgi duymasalar da metinleri okuyabildiklerini ifade ederek olumlu (f=9) açıklamalar yapmıştır. Ortaokul öğrencileri bunların ardından metne ilgi duymasalar da metni anlamaya çabaladıklarını ve anlayana kadar denediklerini ifade ederek anlama kodunda olumlu (f=11) yorumlar yapmıştır. Bazı öğrenciler ilgi duymadıklarında metni anlamadıkları yönünde olumsuz (f=7) yorumda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri ilgi duymadıkları bir metnin eleştirisini yapmaları istendiğinde endişe ettiklerini ve eleştiri yapsalar bile doğru olmadığı yönünde endişelerinin devam edeceğini ifade ederek endişe tamamen olumsuz (df=17, f=17) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar metne ilgi duymadıklarında eleştiri yapabilmek için çaba gösterdiklerini ifade ederek çaba koduna olumlu (f=15) görüş beyan ederken bazı katılımcılar ilgileri olmadıklarında çaba da göstermediklerini ifade ederek olumsuz (f=2) fikir sunmuştur. Ortaokul öğrencileri metne ilgi duymadıklarında eleştirisini yapacakları zaman sıkıldıklarını ve bundan olumsuz etkilendiklerini ifade ederek tamamen olumsuz (df=8, f=8) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler ilgi duymadıkları bir metnin eleştirisini istendiğinde zorunluluk durumu varsa bundan olumsuz etkilendikleri yönünde zorunluluk koduna (f=4) olumsuz ifadeler kullanırken bazıları zorunda olduklarında metnin eleştirisini yapabildiklerini ifade ederek olumlu (f=3) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri metne ilgileri olmasa da ortalama da olsa yorum yapabildiklerini ifade ederek yorum koduna olumlu (f=3) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ilgileri olmadığı zaman yorum da yapamadıkları yönünde olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir. Katılımcılar ilgi duymadıkları metnin eleştirisini kendilerine görev olarak verilmişse olumlu bir etki oluşturduğu yönünde görev koduna olumlu (f=3) açıklamalar yapmıştır. Bazı katılımcılar

görevin zorlama bir bilinç oluşturduğunu ifade ederek olumsuz (f=2) görüşlerde bulunmuştur. Katılımcılar son olarak metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmaya ilişkin isteklerinin de olmadığı yönünde olumsuz (f=4) yorumlarda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştiri, okuma, anlama, yorum kodları eğilim; ilgi, çaba, istek kodları merak; zorlanma, endişe, sıkılma, zorunluluk, görev kodları zorluk odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Yani bir metne ilgi duymuyorsam öncelikle onu hiç okumam yani. Okumak zorunda olduğum bir metinse de diyelim sınav için gerekliyse ya da benim için önemliyse, faydalıysa biraz sıkılırım ama okurum yani. Biraz sıkılırım ama yine de iyi bir not almak için gerekliyse falan okurum. Eleştirisini yaparken de biraz zorlanırım sıkıldığım için. Belki bazı noktalar aklımda havada kalabilir yani tam olarak doğru eleştiri yapamayabilirim diye endişe ederim. İlgi duyarsam çok güzel eleştiri yaparım ama ilgi duymadığım zaman biraz sıkıntı yaşarım. Öyle bir durumda yine de temel noktaları gözden geçiririm. Metnin genelini kavramaya çalışırım. Kavrayınca eleştirisini öyle yaparım.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Bir metne ilgi duymamız bence onu anlamamızla ilgili. Daha iyi anlamamızı sağlıyor ama bu demek değil ki ilgi duymayınca hiç anlamayız. Belki ilgi duymayınca sıkılabiliriz ya da okumak istemeyebiliriz ama dikkatimizi toplarsak anlayabiliriz bence. Anlayıp eleştirebiliriz de. Çok kötü bir kitapsa açıkça söylerim sevmediğimi ve hoşlanmadığımı. Öğretmenim beni anlar bu konuda. Eleştirisini yapmaya çalışmak zorunda bırakmaz. İlgi duyduğum bir kitabı verir ve ben de rahatça yaparım eleştirisini.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Biraz zorlanırım. Eğer yani pek ilgi çekici bulamazsam yani. Kısmen diyebilirim bu yüzden. Çünkü gerçekten sevmediği bir şey olunca ona ilgi gösteremiyor bazıları. Ben de öyleyim. O yüzden de sonuca varana kadar biraz zor oluyor benim için.

**Tablo 137.**

*Katılımcıların okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olmasına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	f
Analiz çabukluğu	24	8	32	Çabukluk 3
Anlama çabukluğu	23	2	25	
Çabukluk	8	9	17	
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>19</b>	<b>74</b>	
Doğru analiz	34	-	34	Analiz 4
Yardımcı olma	10	1	11	
Pratik yapma	6	-	6	
Odaklanma	6	-	6	
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>1</b>	<b>57</b>	
Okuduğunu anlama	22	7	29	Okuma 3
Okuma	10	-	10	
Kitap okuma	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>7</b>	<b>44</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>148</b>	<b>27</b>	<b>175</b>	<b>10</b>

Tablo incelendiğinde ortaokul öğrencileri, okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olması üzerine görüşlerinde en çok doğru analiz (tf=34) ve analiz çabukluğu (tf= 32) kodlarında görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencileri analizi doğru bir şekilde yapmanın önemli bir nokta olduğunu ve doğru bir analiz yapıldığında metni daha hızlı anladıklarını ifade ederek tamamen olumlu (df=34, f=34) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar okuduklarını daha çabuk analiz etmeyi faydalı bulduklarını ifade ederek analiz çabukluğu kodunda olumlu (f=24) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise hızlı bir şekilde analiz yapmanın detayları kaçırabilmelerine ve bir şeyleri yanlış anlamalarına sebep olabileceği gerekçesiyle olumsuz (f=8) fikirler ifade etmiştir. Görüşme yapılan ortaokul öğrencileri analiz yapmanın en çok da okuduklarını anlamalarını sağladığını ve okuduğunu anlamaya kolaylaştırdığını belirterek okuduğunu anlama için olumlu (f=22) yönde beyanda bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise analizi hızlı yapmanın okuduğunu anlamaya katkı değil zarar vereceğini öne sürerek olumsuz (f=7) görüş bildirmiştir. Ortaokul öğrencileri, genel olarak anlama ve okuma sürecinde çabukluk gösterme konusunda iki ayrı fikre ayrılmış ve genel olarak çabuk olmanın detayları görememek ve yanlış anlamak gibi sonuçları olabileceğinden çabukluk koduna olumsuz (f=9) fikir bildirmiştir. Bazı katılımcılar çabukluk göstermenin zamanla

alışıldığı zaman çok faydası olduğu ve çabukluk sayesinde daha kısa sürede okuduklarını anladıkları yönünde olumlu (f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcılar hızlı analiz yapmanın okuduğunu da hızlı anlamaya yardımcı olduğunu ifade ederek genellikle olumlu (f=10) görüş bildirirken bir katılımcı ise hızlı bir şekilde yapılan analizin hızlı anlamaya yardımcı olamayabileceğini ifade ederek olumsuz (f=1) yönde yorumda bulunmuştur.

Analiz yapmada hızlanma ve pratikleşmenin anlamaya önemli bir katkısı olduğunu ifade eden katılımcılar bu durumun okuma eğilimini artırdıkları yönünde okuma koduna tamamen olumlu (df=10, f=10) yönde görüş bildirmiştir. Katılımcılar hızlı bir şekilde analiz yapmanın zamanla olacağını belirterek bol bol pratik yapmak gerektiği yönünde pratik yapma koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) görüş ifade etmiştir. Ortaokul ğrencileri analiz yapmanın odaklanma düzeylerini artırdığını ifade ederek odaklanma koduna da tamamen olumlu (df=6, f=6) görüş belirtmiştir. Katılımcılar hızlı analiz yapabilme becerisinin ayrıca kitap okuma yoluyla kazanılabileceğini ifade ederek kitap okuma koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) yönde fikir beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda analiz çabukluğu, anlama çabukluğu, çabukluk kodları çabukluk; doğru analiz, yardımcı olma, pratik yapma, odaklanma kodları analiz; okuduğunu anlama, okuma, kitap okuma kodları okuma odak kod başlıkları altında rntlenmiştir.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Evet, kesinlikle olur. Daha abuk analiz yapabiliyorsak okuduklarımızı tabi ki daha çabuk anlarız. Aslında kafamda da çok aktaramıyorum düşüncelerimi. Yine de şöyle söyleyebilirim; ne kadar st üste okusak da anlamıyoruz okuduğumuzu. nemli olan okuduğumuz üzerine düşünmek yani onu analiz etmek. Eğer analiz yapabilmeye de yeteneğimiz varsa, kendimizi geliştirmişsek daha çabuk anlarız okuduklarımızı. Yani zihinde nasıl olduğunu çok anlatamıyorum, anlatabilsem iyi olur da mesela zihinde okurken bir harita düşünün işte okuduklarımız o haritaya yerleşiyor. Eğer biz de o haritayı zmeyi çabuk başarabiliyorsak daha hızlı anlamış oluruz tabi ki de.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Okuduğumuzu bence hızlı anlamamızı sağlamaz. Çünkü belki orada ince ayrıntılar falan olabilir metinde. Mesela bize bir şeyler söylüyor ama biz onları hızlı okuyup analiz etmeye çalıştığımız için anlayamayabiliriz. Öyle de hızlı anlayalım derken önemli şeyleri kaırabiliriz. Yanlış olur bu nedenle bence. Ama detay atlamayacaksak, o kadar geliştirmişsek kendimizi belki o zaman daha çabuk zmemizi sağlar yani metni.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** Evet. Bence olur. Çünkü eğer hızlı analiz yaparsak kendimizi olumlu yönde etkileriz ve daha çok okuma isteğimiz olur. Bir şeyi kolay anlamayınca okumak istemiyoruz. Kolay anlamamız için de analiz yapabilmemiz lazım. Analiz bizim değerlendirme ve yorumlamamızı hızlandırıyor. Hepsi bir arada olunca da hızlı anlıyoruz. O yüzden bence birbiri ile ilişkisi var. Hızlı analiz yaparsak hızlı anlarız bence.

**Tablo 138.**

*Katılımcıların okuduklarını daha hızlı analiz yapma ve daha hızlı anlamak için yaptıklarına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Anlama	28	-	28	Eğilim 7
Analiz	25	-	25	
Eleştirme	17	-	17	
Okuma	12	-	12	
Beceri	10	-	10	
Düşünme	7	-	7	
Çabukluk	3	2	5	
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>2</b>	<b>104</b>	
Kitap okuma	20	-	20	Yöntem 9
Özetleme	10	-	10	
Pratik yapma	8	-	8	
Altını çizme	8	-	8	
Okul dersleri	8	-	8	
Akılda kalma	7	-	7	
Göz gezdirme	7	-	7	
Odaklanma	4	-	4	
Sebepler-sonuç	3	-	3	
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>-</b>	<b>75</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>177</b>	<b>2</b>	<b>179</b>	<b>16</b>

Katılımcılara okuduklarını hızlı bir şekilde analiz etmenin hızlı bir şekilde anlamaya katkısı olup olmadığı yönünde sorulan sorunun ardından katılımcı görüşlerini daha iyi anlamak ve olgunun başka bir yönünü aydınlatmak amacıyla katılımcılara sonda soru olarak okuduklarını daha hızlı analiz etmek ve hızlı anlamak için ne yaptıkları sorulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcı görüşlerinde anlama (df=28) ve analiz (df=25) kodlarının üzerinde durulduğu görülmektedir. Katılımcılar daha hızlı analiz yapmanın yolunun önce metni anlamakla olacağı yönünde tamamen olumlu (df=28, f=28) görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda metni anlamak için de analiz yapmanın çok önemli olduğunu, ikisinin birbirini tamamladığı yönünde analiz koduna da

tamamen olumlu ( $f=25$ ) yorumda bulunmuştur. Bu öğrenciler analiz yapmak ve anlamak arasında önemli bir ilişki olduğunun altını çizmiştir. Katılımcılar daha hızlı analiz yapmak ve daha hızlı anlamak için uyguladıkları teknikler üzerine ifade ettikleri görüşlerinde kitap okuma ( $df=20$ ) ve eleştirme ( $df=17$ ) kodları üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcı ortaokul öğrencileri hızlı bir analiz ve anlama süreci için en önemli yöntemlerden birinin kitap okumak olduğunu ifade ederek kitap okumanın bu durumu geliştirdiği yönünde olumlu ( $f=20$ ) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar eleştirme kodu altında eleştiri yapmanın hem analiz becerisini kullandığı hem de anlamayı sağladığı yönünde eleştirmenin iki süreci de hızlandırdığını belirterek olumlu ( $f=17$ ) yorumda bulunmuştur.

Katılımcılar beceriler arasında özellikle doğru okuma becerisi kazanmış olmanın hızlı bir analiz ve anlama sürecini sağladığı yönünde okuma koduna olumlu ( $f=12$ ) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar metnin özetini çıkarmanın analizi kolaylaştırdığı ve anlama süresini hızlandırdığı yönünde özetleme koduna tamamen olumlu ( $df=10$ ,  $f=10$ ) görüş bildirmiştir. Aynı şekilde katılımcılar derslerde kazandıkları becerileri geliştirmenin analiz ve anlama becerileri üzerinde de etkili olduğu yönünde yönünde tamamen olumlu ( $df=10$ ,  $f=10$ ) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar pratik yapma koduna da analiz becerisinin pratikle kazanıldığı ve daha hızlı bir anlamının da düzenli pratiklerle sağlanabileceği yönünde tamamen olumlu ( $df=8$ ,  $f=8$ ) fikir sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri altını çizme tekniğinin özetlemeyi kolaylaştırdığı ve önemli yerleri bütün hâlinde görmeyi sağladığı şeklinde altını çizme kodu altında tamamen olumlu ( $df=8$ ,  $f=8$ ) fikir ifade etmiştir. Ortaokul öğrencileri okul derslerinin analiz ve anlama becerilerini pekiştirdiğini ifade ederek okul dersleri koduna tamamen olumlu ( $df=8$ ,  $f=8$ ) fikir beyan etmiştir. Katılımcılar okuduklarının ne kadar aklında kaldığının önemli olduğunu, akıllarında kalanla analiz yaptıkları için akılda kalmanın analiz sürecinde belirleyici olduğunu ifade ederek akılda kalma kodu üzerinde tamamen olumlu ( $df=7$ ,  $f=7$ ) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar okudukları üzerinde düşünme yapmadan analiz ve anlamının gerçekleşemeyeceğini ifade ederek düşünme koduna tamamen olumlu ( $df=7$ ,  $f=7$ ) görüş bildirmiştir.

Katılımcılar kullandıkları teknikler üzerine görüş bildirirken göz gezdirme kodu üzerinde durmuş ve göz gezdirmenin metni hızlı bir şekilde anlamalarını sağladığını ifade ederek bu koda tamamen olumlu ( $df=7$ ,  $f=7$ ) görüş beyan etmiştir. Katılımcılar genel olarak anlama ve analiz süreçlerinde çabuk olmanın kendilerine katkı sağladığını ifade

ederek çabukluk koduna olumlu (f=3) görüş sunsalar da bazı katılımcılar yavaş bir süreç tercih ettikleri şeklinde bu koda olumsuz (f=2) yorum yapmıştır. Katılımcılar analiz ve anlamamanın gerçekleşmesi için okuduklarına odaklanmaları gerektiği yönünde odaklanma koduna tamamen olumlu (df=4, f=4) açıklamalarda bulunmuştur. Son olarak katılımcılar metinde geçen sebep-sonuç ilişkilerinin de süreci hızlandırdığını ifade ederek bu koda da olumlu (f=3) fikir sunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, analiz, eleştirme, okuma, beceri, düşünme, çabukluk kodları eğilim; kitap okuma, özetleme, pratik yapma, altını çizme, akılda kalma, göz gezdirme, okul dersleri, odaklanma, sebep-sonuç kodları yöntem odak kodu altında toplanmıştır.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence çok kitap okumamız lazım. Kitap bizim pratiğimizi artırıyor. Hem okuma yönünden hem eleştirme yönünden yani. Bizi oldukça geliştiriyor. Analizi de okulda ne kadar öğrenirsek öğrenelim tıpkı öğrendiğimiz her şey gibi pratik yapmamız lazım. İyi kavramak için bol kitap okumak ve kitaplarda eleştirel düşünmek lazım.

**K.10. (Erkek, 7. sınıf, 19 dk.):** İlk önce önceden okuduysak daha iyi analiz edebiliriz. Eğer okumadıysak önce birkaç kez okumalıyız. Ondan sonra da detaylarını da göz önünde bulundurmalıyız. Hem geneline hem detaylarına bakarak karşılaştırma yapmalıyız bence. Bir de analizi bence çok kitap okumak da geliştiriyor. Çünkü ne kadar okumak o kadar anlamak olması lazım. Okuduklarımızı anladıkça analiz becerimiz de gelişir bence.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Bence dediğim gibi göz gezdirebiliriz. Göz gezdirmek hem hızlı oluyor hem de okumuş kadar oluyoruz. Ama daha kısa sürede tabi. Göz gezdirmek hızlanmasını sağlayabilir yani. Bir de önemli yerlerin altını çizebiliriz. Yani okurken altını çizersek önemli yerlerin, bir nevi özetini çıkarmış oluruz. Özetini okumak da olayın ne olduğunu, neden olduğunu anlamamızı sağlar. O yüzden daha kolay anlayabiliriz bence.

**Tablo 139.***Katılımcıların derse duyulan meraka ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
İlgi	16	21	37	
Sevme	16	15	31	
Keyif alma	15	8	23	
Sıkıcılık	-	13	13	Merak
Haklılık	10	2	12	8
İstek	8	4	12	
Çaba	11	-	11	
Öğrenci katılımı	3	1	4	
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	<b>64</b>	<b>143</b>	
Öğretmen	8	10	18	
Ders	3	13	16	Ortam
Öğrenci	4	9	13	4
Etkinlik	9	2	11	
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>58</b>	
Anlama	10	2	12	
Başarı	7	5	12	Yetenek
Anlatma	3	1	4	3
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>123</b>	<b>106</b>	<b>229</b>	<b>15</b>

Katılımcılara vaka çalışmasında sorulan soru tipleri çerçevesinde sorulan “şeytanın avukatı” soru tipi kapsamında çalışmanın 10. sorusu “Bazı öğretmenler ders anlatırken öğrencinin meraklı olmadığını ve bu nedenle dersten keyif almadıklarını savunur. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Bu doğrultuda öğrencinin empati yapması ve kendi bakış açısı dâhilinde görüşlerini açıklaması ve eleştiriler yapması amaçlanmıştır. Bu sorunun ardından 2 ayrı sonda soru ile derse duyulan merak noktasında öğrenci görüşlerini irdelemek ve açıklığa kavuşturmak hedeflenmiştir.

Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde ilgi (df=37) ve sevme (df=31) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar derse duydukları ilgiye ilişkin görüşlerinde derse ilgi duymadıklarında örnekteki gibi durumların yaşandığı ve derse yönelik tüm olumlu hislerini kaybederek o derste başarılı olamadıkları yönünde olumsuz (f=21) görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar derse ilgi duyduklarında dersi merakla bekledikleri ve bu ilginin o derste başarılı olmalarını sağladığı yönünde olumlu (f=16) görüş bildirmiştir. Olumsuz görüşlerin fazla olması verilen örneğin olumsuz bir durum olmasından kaynaklı olarak ortaokul öğrencilerinin

önce durumun olumsuzunu yorumlayıp sonra olumlusunu açıklamalarından kaynaklı olabilir. Bunun yanında öğrencilerin derse duydukları ilgiyi en önde gelen belirleyici olarak görmeseler de önemli bir belirleyici olarak gördükleri ifade edilebilir. Katılımcı öğrenciler aynı zamanda derse yönelik sevme durumlarının önemli olduğunu ve dersti sevdiklerinde bu durumu yaşamadıkları, sevdikleri derslere yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu yönünde sevme koduna olumlu (f=16) fikir sunmuştur. Bazı katılımcılar böyle bir durumun öğrencinin dersti sevmemesinden kaynaklı olabileceğini savunarak bu koda olumsuz (f=15) açıklamalar yapmıştır.

Katılımcılar dersten keyif alırlarsa yapamadıkları bir ders olsa dâhi o derse yönelik ilgi ve meraklarının arttığını, dersten keyif almaları için eğlenceli etkinlikler yapılabileceğini ve dolayısıyla derste girmeyi isteyeceklerini ifade ederek keyif alma koduna olumlu (f=15) fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar ise dersten keyif almadıkları için böyle bir durum yaşandığını, derste öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı keyif alınması için yapması gerekenler olduğunu ifade ederek olumsuz (f=8) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri bunların ardından dersin bu duruma gelmesinde öğretmenin de payı olduğunu, öğretmenlerin isterse öğrencilere dersti sevdirebileceklerini ama bunu genellikle yapmadıklarını, dersti sıkıcı ve etkisiz bir şekilde anlattıkları için böyle bir durumun yaşanmış olabileceğini ifade ederek öğretmen koduna olumsuz (f=10) yorumda bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin böyle bir durumda bazen elinden bir şey gelmediğini, sevmedikleri derslerde öğretmene bakılmaksızın isteksiz olduklarını ve öğretmenlerin elinden geleni yaptıkları yönünde olumlu (f=8) açıklamalarda bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri bu durumun ders kaynaklı olabileceğini belirterek öğrencinin genellikle sevmediği bir ders olduğunda böyle bir durum olduğunu ve dersin sıkıcı veya zor olabileceği yönünde ders kodunda olumsuz (f=13) görüşte bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise derslerin tamamını sevmeyeceklerini, önemli olanın dersin başarısı olduğunu ifade ederek olumsuz (f=3) görüş bildirmiştir. Katılımcılar dersin veya öğretmenin sıkıcı olması durumunda bu durumdan olumsuz etkilenip dersten keyif alamadıklarını ifade ederek sıkıcılık kodu için tamamen olumsuz (df= 13, f=13) görüş bildirmiştir. Katılımcılar böyle bir durumun öğrencinin çaba göstermemesi ve gayret etmemesi sonucu oluşmuş olabileceğini ifade ederek öğrenci koduna genellikle olumsuz (f=9) fikir sunmuştur. Bazı katılımcılar ise öğrencinin böyle bir durumda haklı

olduğunu ve ne kadar çaba gösterse de ders ilgi çekici olmadıkça istenilen başarıya ulaşamayacağını söyleyerek olumlu (f=4) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler bahsedilen durum içerisinde haklılık kodu için bu ifade bulunan öğretmenin doğru söylediği, kendileri üzerinden düşündüklerinde de ilgisiz oldukları derslerde bu durumların yaşandığı şeklinde olumlu (f=10) ifadeler kullanmıştır. Bazı öğrenciler bu durumun böyle gerçekleşmemiş olabileceği ve aslında öğrencinin suçlu olabileceği şeklinde ifadelerle olumsuz (f=2) görüşler sunmuştur. Ortaokul öğrencileri derse ilgi duyduklarında daha kolay ve hızlı bir anlama süreci yaşadıklarını ifade ederek anlama kodunda olumlu (f=10) görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler böyle bir durumun anlama süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade ederek olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir. Katılımcılar derse olan meraklarının isteklerini de etkilediğini ifade ederek ilgili oldukları derslere karşı istekli oldukları yönünde istek koduna olumlu (f=8) yorumlarda bulunmuştur. Bazı öğrenciler ilginin olmaması durumunda derse yönelik isteğin de olmadığını ifade ederek olumsuz (f=4) açıklamalar yapmıştır. Katılımcılar anılan durumun başarı durumlarında etkileyen bir konumda olduğunu dile getirerek derse ilgileri varsa başarılarının da paralel olarak arttığı yönünde olumlu (f=7), derse ilgileri yoksa başarılarının da paralel olarak düştüğü yönünde olumsuz (f=5) görüş bildirmiştir. Katılımcılar böyle bir durum karşısında öğrencinin bireysel bir çalışma göstermesi ve derste başarılı olması, öğretmenin de öğrencileri derse çekmesi için çaba sarf etmesi gerektiğini ifade ederek çaba koduna tamamen olumlu (df=11, f=11) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar böyle bir durumda derste yapılan etkinliklerin önem arz ettiğini, derslerde öğretmenler eğlenceli etkinlik yaptıklarında derse yönelik meraklarının olumlu (f=9), öğretmenler etkinlik yaptırmadığında da derse yönelik meraklarının olumsuz (f=2) etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar öğretmenin anılan durumda dersi iyi anlatması gerektiğini ve dersi iyi ve eğlenceli anlatırsa öğrencilerin merakının artacağını ifade ederek anlatma kodunda olumlu (f=3) açıklamalar yapmıştır. Bir katılımcı öğretmenin öğrencilere uymayan tarzda anlatımının bu duruma sebep olmuş olabileceği şeklinde ifadesiyle bu koda olumsuz (f=1) görüş beyan etmiştir. Katılımcı öğrenciler bahsedilen durum içerisinde öğretmenin öğrenciyi derse daha çok katarak ve derste öğrenci katılımını sağlayarak öğrenciyi derste aktif kılıp merakını artırabileceğini ifade ederek öğrenci katılımı koduna olumlu (f=3) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise bahsedilen durumun öğrencinin derste aktif kılınmaması gibi bir durumdan kaynaklı

olduğunu ifade ederek olumsuz ( $f=1$ ) fikir sunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, sevmeye, keyif alma, sıkıcılık, haklılık, istek, çaba, öğrenci katılımı kodları merak; öğretmen, ders, öğrenci, etkinlik kodları ortam; anlama, başarı, anlatma kodları yetenek odak kodu altında toplanmıştır.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Bence bazı öğrenciler de haklı bu durumda. Çünkü bazı öğretmenler şey, çok sıkıcı davranır derste. Sadece direkt konuyu anlatır, hiçbir etkinlik yapmaz. Böyle eğlenceli etkinlikler yaparsa daha iyi olur çünkü öğrencilerin ilgisini eğlence çekiyor ve bu yüzden de böyle eğlenceli etkinlikler yaparak daha iyi anlatabilirler. Etkinlikler bizim hem o konu üzerinde düşünmemizi sağlıyor hem de anlamamızı sağlıyor. Eğer bir derste etkinlik veya öğrenciye söz hakkı yoksa benim ilgimi pek çekmiyor. Öğretmenin derste öğrenciye söz hakkı vermesi ve öğrenciyi derse katması lazım bir şekilde. Ben de pek çok öğrenci de derste etkili olmayınca, sadece öğretmeni dinleyince sıkılıyoruz. Bu yüzden pek sevmiyoruz öyle dersleri. İlgi duymayınca ne o dersi çalışmak istiyorsunuz ne de öğrenmeye heves kalıyor.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Ben de öyle düşünüyorum. Yani katılıyorum. Mesela fen dersini iyi dinleyince en sevdiğim ders fen oluyor. Ama iyi dinlemem için de o derse ilgimin olması lazım. Yani o dersi sevmem lazım. Sevdiğim derslerde ilgim daha fazla oluyor. O yüzden daha başarılıyım o derslerde. Beni motive ediyor derse ilgimin olması. İlgi duymadığımda aynı şeyleri yaşamıyorum. Biraz mecburi dinliyorum hatta sınav olmasa belki dinlemem. Derse ilgi duyulmadığı zaman dersten keyif alınmaz yani. Dinleyemeyiz çünkü.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Ya normalde zaten öğrencilerin çoğu dersten hoşlanmaz. Çalışmadıkları sürece hoşlanmazlar. Bu konu hakkında çok düşüncem yok o yüzden. Bence ilgi duymak bir ölçü değil yani. Öyle olsa sadece ilgimizin olduğu dersleri yapabiliriz. Ama her dersi çalışınca yapabiliyoruz. Demek ki ilgi duymasak da oluyor. Daha keyifli olmasına bir şey diyemem ama ben bir şeyleri öğrenince keyif alıyorum zaten. O yüzden bir şey diyemeyeceğim genel öğrenciler hakkında.

**Tablo 140.**

*Katılımcıların derse olan merakın ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırdığına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Öğrenme	33	-	33	
Eğilim	17	1	18	
Artırma	17	-	17	
Anlama	15	-	15	
Ders	9	-	9	Eğilim
Öğretmen	8	1	9	9
Okuma	8	-	8	
Eleştiri	4	-	4	
Etkinlik	4	-	4	
<b>Toplam</b>	<b>111</b>	<b>2</b>	<b>113</b>	
Merak	21	-	21	
Motivasyon	21	-	21	İlgi
Emek	19	-	19	4
Başarı	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>-</b>	<b>68</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>179</b>	<b>2</b>	<b>121</b>	<b>13</b>

Katılımcılara şeytanın avukatı tipinde sorulan 10. soruya ek olarak görüşlerin detayına ulaşmak adına sonda soru olarak derse olan merakın ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırdığı sorulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde öğrenme (df=33), merak (df=21) ve motivasyon (df=21) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılar derse merakları olduğunda o derse yönelik daha çok şey öğrenmek istediklerini ve dersle ilgili bilgileri daha kolay öğreneceklerini ifade ederek öğrenme koduna tamamen olumlu (f=33) fikir beyan etmiştir. Öğrenme kodunda tamamen olumlu görüşlerin olması ortaokul öğrencilerinin derse olan merakı ile öğrenme hızları, eğilimleri, düzeyleri arasında bir olumlu bir ilişki olduğunun göstergesi olabilir. Katılımcılar sorunun ana kavramı olan merak kodu üzerine derse olan meraklarının kendilerine pek çok yönde katkısı olduğu şeklinde tamamen olumlu (f=21) görüş sunmuştur. Katılımcılar derse karşı merakları olduğunda ders ile ilgili motivasyon ve heveslerinin de arttığını ifade ederek motivasyon koduna tamamen olumlu (f=21) görüş sunmuştur.

Katılımcılar derse yönelik ilgi ve merakları olduğunda o ders için daha çok emek verdiklerini ve emek vermeye yönelik davranışlar gerçekleştirdiklerini ifade ederek emek

kodunda tamamen olumlu (df=19, f=19) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencileri bunların ardından derse duydukları merakın derse yönelik öğrenme isteklerini artırdığı yönünde artırma koduna tamamen olumlu (df=17, f=17) yorumlar yapmıştır. Katılımcı öğrenciler derse ilgi duyduklarında pek çok konuda eğilimlerinin arttığını ifade etmiş ve eğilim koduna genellikle olumlu (f=17) yorumda bulunmuştur. Bir katılımcı ise her derse sevmedikleri için her zaman derse yönelik eğilimi olmadığını ifade ederek olumsuz (f=1) açıklamalar yapmıştır. Aynı zamanda ortaokul öğrencileri ilgili oldukları dersleri daha kolay ve hızlı anladıklarını ifade ederek anlama koduna tamamen olumlu (df=15, f=15) görüşte bulunmuştur. Katılımcılar ilgili oldukları dersler için de ders koduna tamamen olumlu (f=9) fikir sunmuştur. Ortaokul öğrencileri meraklı oldukları dersler için o derse olan meraklarının bazen öğretmenlerinin iyi olmasından kaynaklı olduğunu ifade ederek öğretmen koduna genellikle olumlu (f=8) görüş bildirirse de bir katılımcı dersin öğretmenin anlatım tarzının önemli olmadığını, kötü anlatsa dahi derse ilgi duyuyorsa ilgisinin azalmayacağını ifade ederek olumsuz (f=1) Katılımcılar derse ilgi duydukları zaman o derse yönelik kitap ve metinleri daha çok okumak istedikleri yönünde okuma koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş beyan etmiştir.

Katılımcı öğrenciler ilgi duydukları derslerde ilgi duymadıkları derslere oranla daha başarılı oldukları yönünde başarı tamamen olumlu (df=7, f=7) ifadeler kullanmıştır. Ortaokul öğrencileri meraklı oldukları derslerde eleştiri yöntemini daha çok kullandıkları, bunun temel sebebinin konulara duyulan ilgi olduğu yönünde eleştiri koduna tamamen olumlu (df=4, f=4) görüş bildirmiştir. Katılımcılar derse ilgi duymalarının derste öğretmenin yaptırdığı etkinlikler de gerçekleştiğini ifade ederek etkinlik koduna tamamen olumlu (df=4, f=4) görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda öğrenme, artırma, eğilim, anlama, ders, öğretmen, okuma, eleştiri, etkinlik kodları eğilim ve merak, motivasyon, emek, başarı kodları ilgi odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Acayip artırır. Yani ben hocalara bağlıyorum bunu aslında biraz daha çünkü hocalar böyle özellikle bazı hocalar böyle biraz şey anlatıyorlar. Yani hoşuma gidiyor anlatış şekilleri. Böyle hocalar derse böyle anlatınca hocayı da sevdiğimden dolayı derse dinliyorum. Sonra artık sıkılmamaya başlıyorum o derste. O ders hakkında öğrenmek istiyorum. O derse bekliyorum hatta bir şeyler öğreneyim diye. Sevmeye başladığım için o ders hakkında bir şeyler öğrenmek istiyorum yani. Zaten böyle olması

demek ki o derse artık ilgi duymuşum demektir. İlgi duyduğum için dersi sevmeye başlıyorum ve zaten bu şekilde o dersi öğrenebiliyorum. O hoca sayesinde oluyor hepsi tabi. Ama bazen hoca nasıl anlatırsa anlatsın dersi çok seviyorum diye öğrenme isteğim de oluyor yani. Ama tabi her dersi sevmiyor insan. Sevdiğim derslerde genel olarak ilgim oluyor ama sevmediğim ders de hocalarımız iyi olduğu için çok nadir yani.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Tabi artırır. Çünkü mesela sevdiğin bir ders varsa o dersi daha iyi anlamaya çabalarsın. Her yönünü anlamak için eleştirisini yaparsın. Eleştirirsin, bakarsın, görürsün her yönünü. Sevince bunları yapmak daha kolay oluyor işte. Arkadaşlarımızda bile böyledir. Mesela sevdiğimiz bir arkadaşımızı daha çok anlamaya çalışırız. Onu daha çok tanımaya gayret gösteririz. O yüzden bir dersin konusu ilgimizi çekiyorsa elbette o konuların hepsini öğrenmeye çalışırız.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** Artırır. Çünkü o dersi daha çok seviyorsak daha çok ilgi duyarız ve o dersi daha iyi çalışmamızı sağlar bu da. İyi öğrenmemiz gerekir yani o dersi. Zaten hep sevdiğimiz derslerde daha başarılı olmamızın sebebi bu bence. Çok sevdiğimiz için sürekli o dersi öğrenmeye çaba gösteriyoruz. Öyle yapınca da o dersi diğerlerinden daha iyi öğrenmiş oluyoruz. Mesela daha çok test çözüyoruz daha çok şey öğrenmek için. Daha çok kitap okuyoruz onun hakkında.

**Tablo 141.**

*Katılımcıların derse duyulan ilginin ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırmasına ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
İlgi	26	-	26	
İstek	20	1	21	
Artırma	19	-	19	İstek
Dersi sevme	8	-	8	7
Çaba	8	-	8	
Eğlence	5	1	6	
Eğilim	6	-	6	
<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>2</b>	<b>94</b>	
Okuma	44	2	46	
Öğrenme	13	-	13	Eğilim
Araştırma	6	-	6	4
Anlama	3	-	3	
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>2</b>	<b>68</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>158</b>	<b>4</b>	<b>162</b>	<b>11</b>

Katılımcılara şeytanın avukatı tarzında sorulan 10. sorunun ardından derse duyulan ilgi ve merakın ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırmasına ilişkin ikinci bir sonda soru daha sorulmuştur. Tablo incelendiğinde katılımcıların en çok okuma (df=46) ve ilgi (df=26) kodlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar ilgi duydukları dersler hakkında olan metinleri okumayı daha çok istediklerini ve bu istekleri doğrultusunda okuyacakları metinleri genel olarak sevdikleri ve ilgi duydukları konular üzerine seçtiklerini ifade ederek okuma kodunda olumlu (f=44) görüş beyan etmiştir. Bazı katılımcılar ilgilerinin az olduğu konularda okuma yapmadıklarını ifade ederek olumsuz (f=2) görüş bildirmiştir. Katılımcılar ilgi koduna tamamen olumlu (f=26) ifadelerde bulunarak metnin ilgilerini çeken bir ders veya konu ile ilgili olmasının kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda ilgi duydukları derslerle ilgili metinleri okumayı özellikle istedikleri ve bu doğrultuda metin okumayı tercih ettikleri yönünde istek koduna olumlu (f=20) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise ilgisi olmadığında o konu ile ilgili metin okumaya istekli de olmadığını ifade ederek olumsuz (f=1) açıklama yapmıştır. Katılımcı öğrenciler derse duydukları ilginin o ders hakkındaki metinleri okuma düzeylerini artırdığı şeklinde artırma koduna tamamen olumlu (df=19, f=19) beyanda bulunmuştur.

Katılımcılar ilgi duydukları derslerle ilgili metinleri okuyarak ilgi duydukları alana dair pek çok şey öğrenebildiklerini ifade ederek öğrenme koduna tamamen olumlu (df=13, f=13) ifadeler kullanmıştır. Katılımcılar ilgili oldukları dersleri sevdiklerini ve dersi sevdiklerinden kaynaklı olarak o dersi daha öncelikli gördüklerini ifade ederek derse sevmeye koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcılar ilgi duydukları derse dair bir şeyler öğrenmek veya o dersle ilgili metinleri okumak için çaba gösterdiklerini ifade ederek çaba kodunda tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş bildirmiştir. Katılımcı ortaokul öğrencileri ilgi duydukları dersler hakkında daha çok araştırma yaptıkları ve araştırma yaparken de ister istemez dersle ilgili pek çok şey okuduklarını ifade ederek araştırma koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) açıklamalarda bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri ilgi duydukları derslerin metinlerini okurken daha çok eğlendiklerini ifade ederek eğlenme koduna olumlu (f=5) görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise ilgi duymadıkları zaman sıkıldıklarını ifade ederek olumsuz (f=1) beyanda bulunmuştur. Katılımcı öğrenciler derse ilgileri olduğu zaman dersle ilgili metinleri okumaya eğilimleri olduğunu ifade ederek eğilim koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) fikir sunmuştur.

Katılımcılar son olarak derse ilgi duyduklarında ders hakkındaki metinleri okuduklarında daha kolay anladıklarını ifade ederek anlama koduna da tamamen olumlu ( $df=3$ ,  $f=3$ ) görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, istek, artırma, derse sevmeye, çaba, eğlence, eğilim kodları istek; okuma, öğrenme, araştırma, anlama kodları eğilim odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Bence artırır. Örneğin ben sosyal bilgiler dersini seviyorsa onuyla ilgili mesela tarihi metinleri daha çok okurum. Onu ayrıntısına kadar anlayıp çok bilgi edinmemizi sağlar bu ilgi. Ben mesela sevdiğim konulardaki metinleri okurken zorlanmıyorum. Çünkü bu insana güzel bir his veriyor bence. Okurken zaman nasıl geçiyor anlamıyorsunuz. O yüzden okumayı da artırdığımı düşünüyorum.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** İllaki artırır. O metinleri okumaya meyilli oluruz çünkü. O sevdiğimiz konuyla ilgili bir metin başlığı görsel bile yeterli yani, hemen merak edip okumak isteriz. Yeni bir şeyler öğrenmek isteriz. O yüzden ilgi duyduğumuz metinleri daha çok okuruz bence zaten. İlgimizin olduğu konular bizi ona doğru çeker çünkü.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Bence artırır. Bir kere hep o ilgimizi çeken konularda okumak isteriz. Bize daha çekici gelir çünkü ilgimizi çeken bir konu. Onu okurken zamanın nasıl geçtiğini bile bilmeyiz. Ayrıca okumayı sevmeyene bile okumayı sevdirir sevdiği bir konuda yazılmış bir şeyse. Çünkü insan zaten neye ilgisi varsa onu okur. Matematik, sanat veya ne bileyim tarih mesela. Hepsi ilgiye bağlıdır. Tarih sevmeyen birisi tarih okurken sıkılır mesela. O metinleri okumak istemez. Ama seven bir insan hep tarihsel metinleri okumak ister. İçerisinde Osmanlı ya da Millî Mücadele'yi anlatan bir kitap görünce merak edip alır mesela.

**Tablo 142.**

*Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme eğilimi	23	-	23	İlişki 4
İlişki	19	-	19	
Okuma becerisi	14	-	14	
İlişki varlığı	13	-	13	
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>-</b>	<b>69</b>	

**Tablo 142.**

*Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri*

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Birbirini artırma	12	-	12	İlişki türü 6
Tamamlayıcılık	11	-	11	
Gereklilik	8	-	8	
Birliktelik	6	-	6	
Geliştiricilik	5	-	5	
Destekleyicilik	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>-</b>	<b>47</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>116</b>	<b>-</b>	<b>116</b>	<b>10</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme eğilimi (df=23) ve ilişki (df=19) kodlarının üzerinde durulduğu görülmektedir. Katılımcılar eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişki için özellikle eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu yönünde tamamen olumlu (f=23) görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda iki öge arasındaki ilişki için de tamamen olumlu (f=19) yorumda bulunmuştur. Bu öğrenciler eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin olumlu ve pozitif yönde olduğunun altını çizmiştir. Katılımcılar okuma becerisinin de eleştirel düşünme eğilimi için gerekli olduğu yönünde okuma becerisi koduna tamamen olumlu (df=14, f=14) açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri iki öge arasındaki ilişki varlığına dair görüşlerinde ilişki varlığı koduna tamamen olumlu (df=13, f=13) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar iki öge arasındaki ilişkinin birbirini artıran bir ilişki türü olduğuna yönelik birbirini artırma koduna tamamen olumlu (df=12, f=12) yorumda bulunmuştur.

Katılımcılar eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin tamamlayıcı türde bir ilişki olduğu yönünde tamamlayıcılık tamamen olumlu (df=11, f=11) beyanda bulunmuştur. Katılımcılar iki unsur arasındaki ilişkinin bir gerekliliğe dayalı olduğu ve biri varsa diğerinin de olması gerektiği yönünde gereklilik koduna tamamen olumlu (df=8, f=8) görüş bildirmiştir. Aynı şekilde katılımcılar eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerinden ayrı düşünülmemeyeceği, daima birlikte

oldukları yönünde birliktelik koduna tamamen olumlu (df=6, f=6) yorumda bulunmuştur. Katılımcılar iki ögenin birbirini geliştiren ve birbirlerini etkileyen bir ilişkisi olduğunu ifade ederek geliştiricilik koduna tamamen olumlu (df=5, f=5) fikir sunmuştur. Katılımcı ortaokul öğrencileri eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerilerinin birbirini desteklediği ve güçlendirdiğini ifade ederek destekleyicilik kodu altında tamamen olumlu (df=5, f=5) fikir ifade etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme eğilimi, ilişki, okuma becerisi, ilişki varlığı kodları ilişki; birbirini artırma, tamamlayıcılık, gereklilik, birliktelik, geliştiricilik, destekleyicilik kodları ilişki türü odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Bence aralarında önemli bir ilişki vardır. Okumayla bence eleştirinin çok aşırı olmasa da önemli bir ilişkisi var yani. Bu ilişki de şöyledir mesela insan kitap okudukça o okuduklarını istemsiz veya istemli böyle eleştirmeye başlar. Mesela bir şeyi beğenmeyince falan keşke böyle olsaydı diyorsun. Okuduğun yeri keşke böyle yazsaydı diyorsun. Ya da ne bileyim, burayı çok güzel yazmış veya sonunu çok güzel bitirmiş de diyorsun. Bunlar hep eleştiri yani kendi yorumun. Bir de okuduğunu daha iyi anlamayı sağlıyor elbette. Kitap okumak bu noktada eleştirel düşünmeye geliyor istemli veya istemsiz yani. Çok kitap okursak öğrendiklerimiz artar ve eleştirileri güzel yaparız. Eleştiri yapabiliyorsak da okuduklarımızı eleştirel düşünerek daha net anlarız bence.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence ilk anlayıp sonra eleştirdiğimiz için kuvvetli bir ilişki var aralarında. Anlamamız hem kitap okumamıza hem analiz etmemize bağlı. Sonra anlayınca da hatta anlarken bile eleştirisini yapıyoruz. O yüzden nasıl desem, tamamlayıcı iki şeydir bence eleştiri ve okuma. Birbiri ile bağlantılıdır. Biri diğerine tamamen bağlı değil ama o olunca daha iyi oluyor. Olması gereken bence bir arada olmaları. Okullar da bunu dikkate almalı ve bence ikisini de geliştirecek çalışmalar yapmalı. Ben ikisi arasında ilişki olduğunu kendi denemelerim sonucunda fark ettim ve fark ettiğimden beri yararlanıyorum yani. Bence herkes de yararlanmalı.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Bence aralarında önemli bir ilişki vardır. Eleştiri yapmak okuma becerilerini artırıyor çünkü. Hep kendimden örnek verdim ya, ben eleştiri yapamıyorum diye okuduğumu geç anlıyorum dedim. Etkili ve olumlu bir ilişki var aralarında çünkü. Eleştiri yapabince mesela okuma ve anlama şeyimiz artıyor. Daha çok verim alıyoruz okuduğumuzdan. Detaylarına inerek her şeyini öğrenebiliyoruz okuduğumuz metinle ilgili. Bence aralarında birbirlerini etkileyen bir ilişki var o yüzden. Biri eksik kalınca diğerinden alınan verim de düşüyor. Biri yüksek olunca diğerinin de verimi artıyor.

#### 4.2.1.1.Hatırlatıcı Notlar

Katılımcılarla yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirilmesi esnasında araştırmacı tarafından katılımcıları gözlemek, analiz süreci öncesinde fikir edinmek, daha derin analiz yapmak, verilere ilişkin yorumlama yapabilmek gibi amaçlarla her katılımcıya özgü hatırlatıcı notlar (memo) alınmıştır. Hatırlatıcı notlar, görüşme sürecinde gözleme dayalı yazılı veya sesli kayıtlar olarak bu kayıtları bir olay örgüsü şeklinde yazılı olarak araştırma analizine dâhil etmektir (Merriam, 2018, s. 122). Hatırlatıcı notlar, analiz sürecine derinlik katar ve bulguların yorumlanmasında pratiklik katar (Coşgun İlgar ve İlgar, 2015). Araştırmada edinilen hatırlatıcı notlar; görüşme esnasında yazılı olarak kısa notlar şeklinde alınmış, her görüşmenin ardından sesli olarak kaydedilmiştir. Ardından tüm bu notlar bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** İlk katılımcı 6. sınıflardan bir kız öğrenciydi. İlk nitel çalışmam olmadığı hâlde biraz heyecanlıydım. Öğrenci de ilk başta biraz heyecanlıydı ama benimle konuştukça ve benim onu ilgiyle dinlediğimi görünce o heyecanını yendi. Çok neşeli geçti ikimiz için de görüşme. Özellikle öğrenci konu ilerledikçe bu konuyu konuşmaktan mutlu oldu, zevk aldı. İtiraf etmeliyim ki öğrenci zeki bir çocuktü. Sorularımı hiç zorlanmadan anlıyordu. Çıkarken söylediği bir şey benim için çok önemliydi. Tüm derslerde aslında eleştirel düşünmeyi kullandığını fakat bunun eleştirel düşünme olduğunu ve böyle bir becerisi olduğunu ben görüşme hakkında bilgilendirdiğimde ve eleştiri, eleştirel düşünme gibi terimleri açıkladığımda anladığını ifade etti. Yani bunu herhangi bir öğretmeninden hiç duymadığını, öğretmenlerinin kendilerine düşünme türlerini öğretmediğini, bunları dolaylı yollardan kitap okuduğu ve etkinlikler yapmayı sevdiği için geliştirdiği söyledi. Bu konu hakkında araştırma yapacağını ve kendini geliştirmek istediğini söylemesi beni çok mutlu etti. Katılımcının konuya olan ilgisi ve merakı, görüşmeyi kesinlikle daha eğlenceli, daha güzel ve daha faydalı hâle getirdi.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Bu öğrenciyi açmanın biraz daha zor olduğunu itiraf etmeliyim. 6. sınıflardan erkek bir öğrenci olduğu için biraz daha çekingen davrandı bana karşı. Ona samimiyetimi hissettirmem için ilk öğrenciye göre daha çok çabaladım. Ama

yine de en temel fikirlerini son sorularda söylemiş oldu. Çünkü öğrenci ilk sorularda hep test odaklı konuşuyordu. Hatta kitap okumadaki eksikliklerini utanarak ifade etti. Hatta bazı yerlerde aslında yanlış yaptığını fark etti görüşme esnasında. Bu onu hem güldürdü hem düşündürdü. Şimdiye kadar yaptığı şeylerin, izlediği yolların ve uyguladığı yöntem ve tekniklerin arkadaşlarına göre zayıf kaldığını fark etti. Bana dair tam bir samimiyet ve güven hissettiğinde de aslında ailesinin her şeyin en iyisini istediğini, kendisinden de bunu beklediklerini, bu yüzden her zaman öncelikli hedefinin en iyisi olmak olduğunu itiraf etti. Bundan çok etkilendiğimi saklayamayacağım. Çünkü sadece testler, sorular arasında adeta çocukluğunu unutmuş, bir kitabı zevk ve keyifle, fayda gütmeyen okumanın tadına varamamış bir çocuğa ailesinin bu denli tesir ettiğini duymak üzüntü veriyor insana. En iyisi olmanın en kısa yolunu test ve soruları en iyi şekilde çözmek olduğunu düşündüğü için de eleştirel düşünme ve okuma becerileri kazanmanın önemini biliyor olsa da alışkanlıklarını kırmanın ona vakit kaybettireceğini düşündüğünden bildiği yolda devam etmeyi tercih etmiş. Yine de görüşme esnasında kitap okumaya ve eleştirel düşünmeye önem vermenin faydalarını kendi arkadaşlarından hareketle anlatırken fark etmiş olması bile bence onu bu yöne sevk edecektir.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Özgüveni çok yüksek, hiç çekinmeyen ve fikirlerini rahatlıkla ifade eden bir öğrenciydi. Bu gerçekten beni de rahatlattı. Fikirleri de çok netti. Kendini iyi tanıyan bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Ama yine de ezber mantığına sahip olduğunu hissettim bazı noktalarda. Bunu da biraz sınav ve ders odaklı olmasına bağlıyorum. Alacağı notlar onun için önemliydi çünkü. Ders için gerekli olan şeyleri ilgisini çekmese bile yapabileceğini söylemesi, derslerine ne kadar önem verdiğinin bir göstergesiydi. Yaratıcı bir bakış açısı tercih ettiğini değil de başarılı olmanın temel yolları üzerinden gitmeyi tercih ettiğini düşünüyorum. Eleştirinin insanları kırmasından çekineceğini söylediği bir nokta vardı, bu yüzden aslında eleştiriyi bir kitap veya genel olarak okudukları üzerinden dışarıya açma konusunda rahat olduğunu ama insanlar üzerinden dışarıya açma konusunda mesafeli olduğunu düşündürdü bana. Sürekli olarak güler yüzlüydü. Akademik bir çalışmanın katılımcısı olmak ilgisini çok cezbetmişti. Çok eğlenceli bir görüşme gerçekleştirdik. Katılımcıların ilgisi olunca görüşmelerin nasıl geçtiğinin farkında bile olmadığını fark ettim.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Öğrenci çok heyecanlıydı. Açmakta biraz güçlük yaşadım. Aslında konuşursam yanlış bir şey söyler miyim dercesine bir çekingenliği vardı. Umarım

erkek öğrencilerin geneli böyle olmaz. Onları açmaya çalışmak biraz daha zor oluyor. Bu katılımcı da üçüncü katılımcı gibi ezber mantığından çok uzak olmayan bir öğrenciydi bence ama fikirleri onun kadar net sunamadı başlarda. Görüşme havasına alışınca daha rahat konuştu ve fikirlerini ortaya koyarken daha samimi davrandı. Kitaplarla arası çok iyi değildi, kitapların ilgisini çok çekmediğini söyledi ama okuma becerilerine az çok hâkim olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde eleştirel düşünmeye eğilimi olduğunu da düşünüyorum.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Öğrenci okumayı çok sevmese de eleştirel düşünme becerisine sahip, eleştirel düşünmeye karşı yüksek bir eğilimi olan bir öğrenciydi. Ayrıca son sınıflardan görüştüğüm ilk öğrenci olması sebebiyle başta biraz soruları nasıl sormam gerektiğini düşünmem gerekti. Örneğin bir önceki katılımcılar 6. sınıf olduğundan biraz daha açıklayıcı bir dil kullanmışım doğru anlamaları ve kendi fikirlerini en iyi şekilde yansıtabilmeleri amacıyla. Son sınıf olmasından ziyade eleştirel düşünme eğilimi olduğu gerekçesiyle ne demek istediğimi hemen bir çırpıda anladığımı düşünüyorum. Şu ana kadar eleştirel düşünme eğilimi neredeyse hiç düzeyinde olan bir katılımcı yok. Bu öğrenci, eğilimi en yüksek öğrencilerden biri olabilir bence. Çünkü okuma eylemi ve okuduğunu anlama süreci boyunca analiz ve eleştiriye çok sık başvuran ve bunun faydalarının bilincinde olan bir öğrenciydi. Heyecanı neredeyse yoktu. Bunu da yine konuya oldukça hâkim olmasına bağlıyorum.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Bu öğrenciye dair ilk izlenimim utangaç bir öğrenci olmasıydı. İlerleyen sorularda biraz daha rahat cevaplar verdi. Benimle çok güzel konuştu ve mümkün olduğunca kendini doğru ifade etmeye çalıştı diyebilirim. Yaptığımız görüşmenin önemini sorulardan belli olduğunu söyledi bana çıkarken. Soruları bu nedenle mümkün olduğunca ciddiyetle ve tartarak cevapladığımı ifade etti. Anladığım kadarıyla görev bilinci yüksek bir öğrenci. Kendisine verilen bir görevi her şekilde yerine getirmeye çalıştığını ifade etti sorularda. Yine de bu görüşmeyi keyif alarak yaptığını ifade etmesi beni de mutlu etti. Bu görüşmede öz güvenim tamamen yerine geldi diyebilirim. Görüşmenin başında utangaç bir öğrenci olduğunu fark ettiğimde çekindiğim bazı durumlar oluşmuştu; öğrencinin görüşmeden sıkılabileceği, kendini ifade etmekte zorluk yaşayabileceği, hatta belki de bitsin diye kısa cevaplar vereceği şeklinde. Ancak korktuğum ve çekindiğim hiçbir durum olmadı. Aksine görüşme gayet güzel geçti. Bunu biraz da konunun öğrencinin ilgisini cezbetmiş olmasına da bağlıyorum. Bir önceki

konuşmalarda daha heyecanlıydım. Hangi soruyu öğrenciye tam olarak nasıl sormam gerektiğini hesap ediyordum çünkü 4 farklı sınıf düzeyi söz konusu. Bu görüşmede tüm fikirlerim şekillendi ve daha sağlam bir temele oturdu diyebilirim.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Öğrencinin kendini ifade biçimi çok farklıydı. Daha doğrusu kendini çok zor ifade ediyordu. Açıklama yapmakta güçlük çekiyordu. Diğer öğrencilere göre çok heyecanlı olmamasına rağmen kendini anlatmakta güçlük çektiğini gördüm. Konuşma becerileri biraz daha zayıftı önceki katılımcılara oranla. Benim heyecanım hiç yoktu. Bir soruda öğretmenlerinin kitap okutmamasına yönelik eleştiri getirirken ufak bir tedirginlik yaşadı, bunları söyleyenin kendisi olduğu bilgisinin açıklanmayacağı yönünde emin olmasını sağladım. Ben bunu söyleyince içinden geçenleri olduğu gibi aktardı. Öğretmenlerini eleştirmekten yana ufak bir tedirginlik yaşadı yani. Başta bilgilendirmiş olsam da yine de bundan emin olmak istedi haklı olarak. Bu da bana sınıfta yeterince özgür bir ortam olmadığını ve bundan kaynaklı olarak kendini ifade etmekte de zorluk yaşadığını düşündürdü.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Bu öğrencinin çok nitelikli bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Kendi fikirlerinin farkındaydı, kendisini tanıyan bir öğrenciydi. Sanırım bundandır ki daha kısa sürede daha çok şey anlattı bana. Soruları sorduğumda sanki daha önce düşünmüş gibi bilinçli cevaplar verdi. Şimdiye kadarki en kolay görüşmem bu oldu. Öz güveni ve enerjisi yüksekti. Sınavlara ve eğitim sistemine yönelik birtakım serzenişleri vardı. Aynı zamanda okuma saatlerinin doğru şekilde yapılmamasına da sitem etti. Ne anlatırsa anlatsın ifademi bozmadım onu yönlendirmiş olmamak adına. O da bundan dolayı tamamen içinden geldiği gibi konuştu. Zaten görüşmeden önce kendisine çalışmanın amaçlarını, sınırlılıklarını diğer öğrencilerde olduğu gibi detaylı bir şekilde anlattığım için hiç çekinmedi konuşurken. Bu öğrenci son 8. sınıf öğrencisiydi. Son sınıf düzeyindeki son öğrenciyle böyle rahat bir görüşme geçirdiğim için diğer öğrencileri de sabırsızlıkla bekliyorum.

**K.9. (Erkek, 7. sınıf, 20 dk.):** Bu öğrenci tam bir kapalı kutu gibiydi. Kendisinden önceki erkek öğrencilerin genelinde biraz içine kapanıklık, utangaçlık ve çekingenlik gördüm ama bu öğrenci hepsinden daha farklı olarak tamamen bir kapalı kutuydu adeta. Fikirlerini tam anlamıyla öğrenmeye çalışsan ben için biraz yorucu bir görüşmeydi çünkü fazlasıyla çabaladım anlatsın diye. Soruları en doğru biçime sokarak sormayı denedim.

Biraz tedirginlik vardı gibi hissettim ancak bunun görüşme ile alakalı olduğunu sanmıyorum. Çünkü gönüllü olarak katıldım çalışmaya. Eleştirel düşünme odaklı değil, günlük ve gerçek hayatta olanla okuldaki derslerin ortak yönlerini bularak ve ortak deneyimler yaşatarak bir şeyleri öğrenmeye odaklıydı.

**K.10. (Erkek, 7. sınıf, 19 dk.):** Erkek öğrencilerin geneli mi böyle, benim karşılaştıklarım mı böyle bilmiyorum ama kendini ifade etme noktasında ciddi bir problem var. Az ve öz konuşma mantığı var sanırım hepsinde. Ne kadar konuşmayı denesem de bu öğrencide de bir önceki öğrenci gibi kendini ifade etme sorunu vardı. Şöyle bir fark vardı ki diğer öğrenci heyecanlı değilken bu öğrenci çok heyecanlıydı. Soruları doğru anladığına tamamen eminim ama kendini tam olarak açıklamak yerine birkaç cümle ile sınırlı bırakıyordu. Kendi ifadelerinde de iyi eleştiri yapamadığından iyi yorum yapamadığını belirtmiştir. Demek ki bu genel olarak konuşma becerisine de sirayet etmiş. Bu duruma biraz üzüldüm ancak bir sonraki öğrencilerde umarım aynı sorunu yaşamam diyorum.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Bu öğrenci eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilen ancak bunu nasıl yapması gerektiğini tam olarak bilmeyen bir öğrenciydi. Bu nedenle öğretmenlerine karşı biraz sitemliydi. Bu kadar faydalı olduğunu düşündüğü bir şeyi yeterince öğretmediklerini ve anlatmadıklarını düşünüyordu. Yine de eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerinde etkisi olduğunu bilincinde olarak yanıtladı soruları. Ne sorduğumdan bihaber değildi yani. Biraz heyecanlıydı. İlk kez böyle röportaja benzer bir görüşme yaptığını ifade etti. Onun için faydalı ve verimli bir deneyim olduğunu umut ediyorum çünkü görüşme esnasında kendisini sorguladığını fark ettim. Hareketlerinden öğrenmek istediği çok şey olduğu belliydi. Bence fark ettiği eksiklikleri noktasında bir adım atmasına da vesile olmuş olabilirim. Ben zaten en son 6. katılımcıda öz güvenim tam olarak oturmuştu. Artık hangi öğrenciye nasıl yaklaşmam gerektiğini tam olarak biliyorum. Sırada bir 6. sınıf öğrencisi daha var. Sonrasında 5. sınıflar ile görüşme yapacağım. Sınıf düzeyi olarak küçük oldukları için onları daha çok merak etmekteyim.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** 7. sınıflardaki son öğrenciydi bu öğrenci. Sorulara önce düşünüp sonra hızlı yanıtlar veriyordu. Yani bir kerede konuşuyordu diğer öğrencilerin aksine. Diğerleri daha çok soruya cevap verirken düşünüyor ve söylediklerinin üstüne bir şeyler koyuyordu konuşma ilerledikçe ama bu öğrenci her soruyu tartıp düşünüp öyle

cevap veriyordu. Kendi ifade ediş biçimi güzeldi. Net bir anlatımı vardı. Çok heyecanlanmadı, konuşkan değildi ama konuşmaktan kaçınan bir öğrenci de değildi. İkisinin ortasındaydı. Bu öğrencimden sonra 5. sınıflar gelecek. Onların öncesinde beni yormayan bir görüşme olması güzeldi. Öğrencinin görüşme esnasındaki jest ve mimikleri oldukça samimiydi. Soruyu sorar sormaz belirli bir tavır takınıp düşünceli bir hâl alıyordu. Hatta ilk başta soruları düşünmesinde problem olup olmayacağını sordu ve ben de problem olmayacağını söyledim. Bu şekilde daha kendinden emin cevaplar verdiğini düşünüyorum.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** 5. sınıf olduğu için diğer sınıflardan daha mı zorlanır diye düşündüğüm ancak diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düzgün cevaplar verdiğini görerek beni şaşkınlığa uğratan bir öğrenci oldu. O kadar pozitif bir enerjisi vardı ki adeta görüşmenin her anında gözlerinin içi gülüyordu. Böyle bir çalışmaya katılmaktan oldukça memnundu. Sorular kendisini hiç zorlamadı bile. Test çözmeye diğerlerinin aksine anlamaya yönelik veya farklı bakmaya yönelik bir bakış açısı sundu ve bu beni etkiledi. Heyecan ve mutluluğu tüm pozitifliğiyle hareketlerine yansımıştı. Sorular çok ilgisini çekti ve konuya dair samimi cevaplar verdi. Son öğrencilerden olsa da benim için en canlı ve en pozitif katılımcıydı diyebilirim. Bu pozitifliği görüşmeye de yansıdığından vaktin nasıl geçtiğini anlamadık. Son soruya geldiğimi söylediğimde yüzünde bir üzüntü bile oluştu. Okumaya çok düşkün olduğu her sözünden ve hâlinde belliydi. Türkçe öğretmenini de ayrıca takdir etmek gerekir çünkü eleştirel düşünmeyi açıklamama bile gerek kalmadı. Zaten biliyordu. Gerçekten gayet güzel, rahat ve akıcı bir görüşme olduğunu söyleyebilirim.

**K.14. (Erkek, 5. sınıf, 25 dk.):** Bu öğrenci konuşmaya başladığı andan itibaren 5. sınıf olduğuna inanmadığım bir öğrenci oldu. Adeta lise öğrencisi kadar bilinçli ve bilgiliydi. Kendinden emin bir şekilde konuşuyordu ve sözleri mantıklıydı. Derslerine hâkim olduğu izlenimini aldım. Konuşurken jest ve mimikleri sanki daha önce bu tarz görüşmeleri sürekli yapıyormuş gibi rahattı. Ancak kendisinden öğrendiğime göre ilk kez akademik bir çalışma kapsamında bir görüşmeye alınmış. Çok büyük bir ciddiyet ve dikkatle sorularımı dinledi bu yüzden. Çok olgun ve bilinçli tavırları vardı. Akıcı bir şekilde konuştu hep. Soruları çok rahat anladı ve zorlanmadan yanıtladı. Son erkek öğrenciydi ve erkek öğrenciler arasında en rahat olan ve en olgun olandı aynı zamanda. 5. sınıf bir

öğrenciye oranla konu hakkında ciddi bayağı bilgi sahibiydi. Bu nedenle öz güveni yerindeydi.

**K.15. (Kadın, 5. sınıf, 17 dk.):** Bu öğrenci çok heyecanlıydı. 5. sınıf olduğu için aslında normal karşıladım. Hem 11 yaşında bir öğrenci hem de utangaç tavırları vardı. Sorduğum her soruda diğerlerine nazaran kısa cevaplar verdi ancak kendini o kadar ifade edebildi. Sonda sorularla biraz daha net fikirler almaya çalıştım hep. Heyecanını bir türlü yenemesek de yaşına göre yine de iyi cevaplar verdiğini düşünüyorum. Her cümlesini heyecanla kurduğu için arada kekeleydi. Çekingen cevaplar vermedi, sanırım sadece heyecanı ve utancına yenik düşüyordu. Karşısında kekeleydiğinde veya düşündüğünde daha fazla heyecanlanmaması ya da panik olmaması için önce hiç tepki vermedim. Sonra bir iki kez rahatlamasını ve istediği gibi konuşmasında hiçbir sorun olmadığını ifade ettim. Konuşurken ellerini nereye koyacağını bile şaşırarak kadar heyecanlıydı.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Bu öğrenci de bir önceki kız öğrenci gibi çok heyecanlıydı. Çok hızlı konuşuyordu heyecanından kaynaklı olarak. Vücut hareketlerinden bile belliydi heyecanı ve konuşmayı pek fazla seven bir öğrenci değildi. Önce heyecanından sandım ama fark ettim ki çok fazla konuşmayı sevmiyor. Kendini ifade edemediğinden değil de, kendi tercihi olarak az konuşuyordu. Konuşturabildiğim kadar konuşturmaya çalıştım sürekli. Üstünde baskı kurmadan yapmaya çalıştım. Son katılımcıydı. Bu öğrencide yaşanan problemleri de sınıf düzeyini göz önünde bulundurarak yönlendirmeye çalıştım. Yine de genel olarak 5. sınıfların farkındalığının daha yüksek olduğunu söyleyebilirim.

#### 4.2.2.Araştırmadaki Metafor Çalışmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen metafor çalışması verileri, kodlanıp ayıklanarak frekans ve yüzdelerle birlikte bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların verildiği tablolar, alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

**Tablo 143.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	İyi bir şey	66	25.7
2.	Güzel bir şey	49	19.1
3.	Önemli bir şey	38	14.8
4.	Adalet	18	7
5.	Öğretici	7	2.7
6.	Demokrasi	6	2.3
7.	Arkasında durmak	6	2.3
8.	Hayat	5	1.9
9.	Yaşam biçimi	4	1.5
10.	Yardım	3	1.1
11.	Ortaya çıkarmak	2	.8
12.	Doğruya giden yol	2	.8
13.	Akıllı bir insan	2	.8
14.	Olumlu bir şey	2	.8
15.	Tuğla	2	.8
16.	Kolaylık	2	.8
17.	Düzeltilme	2	.8
18.	Gerçekler	2	.8
19.	Zihin süzgeci	1	.4
20.	İnsan hakkı	1	.4
21.	Belirtme	1	.4
22.	Farklı bir boyut	1	.4
23.	Tarz	1	.4
24.	Hayatı bulmak	1	.4
25.	Onarım	1	.4
26.	Spor salonu	1	.4
27.	Başka bir dünyaya ışınlanmak	1	.4
28.	Yapıcı bir taş	1	.4
29.	Çarpı ve artı	1	.4
30.	Atasözü	1	.4
31.	Hayatın kendisi	1	.4
32.	İnsanın vazgeçilmezi	1	.4
33.	Ayırt edici	1	.4
34.	İnce iş	1	.4
35.	Olayın aslı	1	.4
36.	Adaletin çiçeği	1	.4
37.	İnsanın kendisi	1	.4

**Tablo 143.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
38.	Zihnimiz	1	.4
39.	Gizliliğin içindeki ayrımı	1	.4
40.	Açık gözlülük	1	.4
41.	Öneri	1	.4
42.	İç güzellik	1	.4
43.	Bitmeyen seyahat	1	.4
44.	Anlatmak	1	.4
45.	Her şey	1	.4
46.	Düzeltilme yazısı	1	.4
47.	Tedavi	1	.4
48.	Özetleme	1	.4
49.	Cümle	1	.4
50.	Eksikleri tamamlamak	1	.4
51.	Yargı	1	.4
52.	Örnek	1	.4
53.	Hataların çözümü	1	.4
54.	Hatalarını düzeltmek	1	.4
55.	Yapı	1	.4
56.	Doğru bir şey	1	.4
<b>Toplam</b>		<b>256</b>	<b>100</b>

Katılımcılar tarafından doldurulan metafor formlarının analizinden sonra tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algılarında 56 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde iyi bir şey (f=66, %25.7) ve güzel bir şey (f=49, %19.1) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda eleştiriye olumlu benzetme yapan katılımcıların onu iyi ve güzel olan şeylere benzediği ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra en çok önemli bir şey (f=38, %14.8) ve adalet (f=18, %7) metaforlarını tekrarlamıştır. Bu bağlamda katılımcıların eleştiri kavramını önemli gördüğü ve adalet kavramı ile birleştirdiği söylenebilir. Katılımcılar bu kavramlardan sonra öğretici (f=7, %2.7), demokrasi (f=6, %2.3) ve arkasında durmak (f=6, %2.3) metaforlarına yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bu doğrultuda eleştiri yapmayı öğretici bulduğu, demokratik bir ortamla özdeşleştirdiği ve fikirlerinin arkasında durmak olarak nitelendirdiği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda eleştiriye yönelik olumlu kavramlarda hayat (f=5, %1.9), yaşam biçimi (f=4, %1.5) ve yardım (f=3, %1.1) metaforlarını tekrarlamıştır. Ortaya çıkarmak, doğruya giden yol, akıllı bir insan, olumlu

bir şey, tuğla, kolaylık, düzeltme, gerçekler metaforlarını eş değer şekilde yineleyen (f=2, % .8, toplam=%6.4) katılımcılar için eleştiri kavramını genellikle akıllı, doğru, olumlu ve güçlü kavramlarla andığı söylenebilir. Katılımcı öğrencileri kalan 38 metaforu bir kez (f=1, % .4, Toplam=%15.2) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “iyi bir şey, güzel bir şey, önemli bir şey” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramının kendilerine fayda ve bilgi sağladığı için iyi, yararlı ve geliştirici olduğu için güzel, anlamalarını kolaylaştırdığı ve hem derslerde hem günlük hayatta gerekli olduğunu düşündükleri için önemli olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 144.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Yorum	16	13.1
2.	Düşünce	11	9
3.	Sorgulama	9	7.4
4.	Değerlendirme	8	6.5
5.	Hayatı sorgulamak	7	5.7
6.	Düşünceleri ifade etmek	7	5.7
7.	Özgün düşünce	6	4.9
8.	Okuma	5	4.1
9.	Gerçekleri söylemek	5	4.1
10.	Öz güven	5	4.1
11.	Kendini tanıma	4	3.3
12.	Doğruluk	3	2.4
13.	Farklı bakış açısı	3	2.4
14.	Doğruyu söylemek	3	2.4
15.	Beceri	3	2.4
16.	Fikir	3	2.4
17.	Bilgi	2	1.6
18.	Düzeltilme	2	1.6
19.	İyi ile kötüyü ayırt etmek	2	1.6
20.	Kendini bilme	2	1.6
21.	İlgi	2	1.6
22.	Bir kişinin görüşlerini bilmek	1	.8
23.	Geliştirme	1	.8
24.	Beyin egzersizi	1	.8
25.	Birini tanımak	1	.8
26.	Cevabı en iyi şekilde bulmak	1	.8
27.	Öz eleştiri	1	.8
28.	Birinin fikirlerini gözden geçirmek	1	.8
29.	Farklı düşünceleri belirtmek	1	.8
30.	Olumlu ve olumsuz ayırmak	1	.8
31.	Öğrenme	1	.8
32.	İnsanın kendi düşünceleri	1	.8

**Tablo 144.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
33.	Kendini cesaretlendirmek	1	.8
34.	Özgürce aklına geleni söylemek	1	.8
35.	Doğruyu görmek	1	.8
<b>Toplam</b>		<b>122</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 35 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok yorum (f=16, %13.1) ve düşünce (f=11, %9) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda eleştiriye sözlü ve eylemsel ifade benzetmesi yapan katılımcıların eleştiriye bir yorum yöntemi ve düşünce tarzı olarak gördüğü ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra en çok sorgulama (f=9, %7.4) ve değerlendirme (f=8, %6.5) metaforlarını tekrarlamıştır. Bu bağlamda katılımcıların eleştiri kavramını sorgulayıcı ve değerlendirmeye yönelik olarak gördüğü ve bu amaçla kullanabildiği söylenebilir. Katılımcılar daha sonra hayatı sorgulamak ve düşünceleri ifade etmek kavramlarına eş değer (f=7, %5.7) görüş bildirmiştir. Bu bakımdan katılımcıların eleştiri yoluyla hayatı sorguladığı ve kendini ifade edebildiği dile getirilebilir. Katılımcılar bu kavramlardan sonra özgün düşünce (f=6, %4.9), okuma (f=5, %4.1), gerçekleri söylemek (f=5, %4.1), öz güven (f=5, %4.1) ve kendini tanıma (f=4, %3.3) metaforlarına yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bu doğrultuda eleştiriye bir özgün düşünce tarzı olarak nitelendirerek bu yolla gerçekleri söylemeyi ve kendini tanımayı amaçladığı, aynı zamanda okuma ve öz güven konularında kendilerine faydalı gördüğü ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda eleştiriye yönelik sözlü ve eylemsel kavramlarda doğruluk, farklı bakış açısı, doğruyu söylemek, beceri, fikir metaforlarında aynı düzeyde (f=3, %2.4) tekrar yapmıştır. Bilgi, düzeltme, iyi ile kötüyü ayırt etmek, kendini bilme, ilgi metaforlarını eş değer şekilde yineleyen (f=2, %1.6, toplam=8) katılımcılar için eleştiri kavramını genellikle bilgi, ilgi ve ayırt gibi kavramlarla ilişkili gördüğü söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 14 metaforu bir kez (f=1, %0.8, toplam=%11.2) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “yorum, düşünce, sorgulama” metaforlarında öğrenciler;

eleştiri kavramının kendilerine özgü cümlelerle gerçekleştiği için yorum, düşünmeye sevk ettiği ve kendi düşüncelerini yansıttığı için düşünce, bir şeyi kabul etmeden önce derinlemesine düşündürdüğü için sorgulama gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 145.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne ve insan benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Kitap	30	30
2.	Ayna	26	26
3.	Lamba	11	11
4.	Silgi	2	2
5.	Dost	1	1
6.	Aile	1	1
7.	Kalem	1	1
8.	Deney	1	1
9.	Harita	1	1
10.	El feneri	1	1
11.	Test sorusu	1	1
12.	İcat	1	1
13.	Hacıyatmaz	1	1
14.	Budama aleti	1	1
15.	Okul	1	1
16.	Marangozun elindeki tahta	1	1
17.	Pencere	1	1
18.	Yol	1	1
19.	Belinay	1	1
20.	Günlük	1	1
21.	Ders	1	1
22.	Göz	1	1
23.	Yarışma	1	1
24.	Ampul	1	1
25.	Arkadaş	1	1
<b>Toplam</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne ve insan benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 25 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok kitap (f=30, %30) ve ayna (f=26, %26) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda eleştiriye nesne ve insan benzetmesi yapan katılımcıların eleştiriye kitaplar gibi kendine yakın gördüğü ve kitapların özellikleriyle birleştirdiği, yanı sıra ayna gibi doğruları ve gerçekleri göstermeye yaradığı şeklinde düşündüğü ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra en çok

lamba (f=11, %11) ve silgi (f=2, %2) metaforlarını tekrarlamıştır. Bu bağlamda katılımcıların eleştiri kavramını lamba gibi aydınlatıcı ve silgi gibi düzeltici olarak nitelendirdiği söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 21 metaforu bir kez (f=1, %1, toplam=%21) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “kitap, ayna, lamba” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramının okuma ile geliştiği ve kitaplar gibi kendilerine bilgi kattığı için kitap, her durum ve insan karşısında eleştiri yapmanın bir ayna gibi gerçekleri gösterdiği ve bu nedenle kendilerini hataya düşmekten kurtardığı için ayna, kendilerini aydınlattığı ve etrafa faydalı bir ışık saçtığı için bir lamba gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 146.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Güneş	6	15
2.	Işık	4	10
3.	Aydınlık	4	10
4.	İnsan	3	7.5
5.	Ay	2	5
6.	Ağaç	2	5
7.	Oksijen	2	5
8.	Işıklar	2	5
9.	Çiçek	2	5
10.	Uzay	1	2.5
11.	Altın	1	2.5
12.	Elmas	1	2.5
13.	Uydu	1	2.5
14.	Yıldız	1	2.5
15.	Kuşlar	1	2.5
16.	Mavi denizler	1	2.5
17.	Sıcak bir yaz	1	2.5
18.	Gül	1	2.5
19.	Ağaç kökü	1	2.5
20.	Gökkuşluğu	1	2.5
21.	Dünya	1	2.5
22.	Gökteki yıldızlar	1	2.5
<b>Toplam</b>		<b>40</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 22 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok güneş (f=6, %15) metaforu üzerinde

durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriyi yol ve yön gösteren, dünyasını aydınlatan bir güneş olarak nitelendirdiği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri ışık (f=4, %10) ve aydınlık (f=4, %10) metafor kodları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu doğrultuda eleştiriye kendilerini aydınlatan ve yönlendiren bir doğa unsuru olarak düşündüğü ifade edilebilir. Katılımcılar ardından insan (f=3, %7.5) kodunu yineleyerek eleştiriyi kendileri gibi bir yapı olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ay, ağaç, oksijen, ışıklar, çiçek metaforlarını eş değer şekilde yineleyen (f=2, %5, toplam=25) katılımcılar için eleştiri kavramını genellikle insanlara huzur veren ve insanları mutlu eden doğa unsurlarıyla ilişkili gördüğü söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 21 metaforu bir kez (f=1, %2.5, toplam=%32.5) tekrarlamıştır. En çok tekrarlanan “güneş, ışık, aydınlık” metaforlarının neden açıklama kısmında öğrenciler eleştiri kavramının kendilerini ve çevrelerini doğru görüş ve fikirlerle aydınlattığı ve bu sayede gerçekleri görmelerini sağladığı gibi görüşler üzerinde durmuştur.

**Tablo 147.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Güzellik	23	38
2.	İyilik	13	21
3.	Özgürlük	8	13
4.	Mutluluk	3	5
5.	Rüya	3	5
6.	Gereklilik	3	5
7.	İhtiyaç	2	3
8.	Umut	1	1.5
9.	Yarar	1	1.5
10.	Alışkanlık	1	1.5
11.	Sevmek	1	1.5
12.	Cesaret	1	1.5
13.	Bakış açısı	1	1.5
14.	Takdir etmek	1	1.5
<b>Toplam</b>		<b>62</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 14 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok güzellik (f=6, %15) ve iyilik

(f=13, %21) metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar ardından özgürlük (f=8, %13) kodunu yineleyerek eleştiriye özgür bir ortam ve özgür düşünce tarzı ile bağdaştırdığını ifade etmiştir. Ortaokul öğrencileri mutluluk, rüya ve gereklilik metaforlarına eş değer (f=3, %5, toplam=15) fikir belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda eleştiriye kendilerini mutlu eden ve kendilerine gerekli olan bir unsur olarak düşündüğü ifade edilebilir. Katılımcılar ayrıca ihtiyaç metaforu (f=2, %3) üzerinde de görüş bildirerek eleştiriye ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 7 metaforu bir kez (f=1, %1.5, toplam=%10.5) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “güzellik, iyilik, özgürlük” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramının faydaları ve güzel yönleri olduğu üzerinde durarak güzellik ve iyilik, bireye bağımsızlık kazandırdığı ve görüşlerini ifade etmekte özgürlük tanıdığı için özgürlük gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 148.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Su	18	62.1
2.	Şeker	2	7
3.	Yemek	2	7
4.	Yemeğin tadı tuzu	1	3.4
5.	Beslenme	1	3.4
6.	Sebzeler	1	3.4
7.	İlaç	1	3.4
8.	Bal	1	3.4
9.	Baharat	1	3.4
10.	Çikolata	1	3.4
<b>Toplam</b>		<b>29</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 10 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok su (f=18, %62.1) metaforu üzerinde durmuştur. Su metaforuna bakıldığında hayat için gerekli, ferahlatıcı ve vazgeçilmez özellikleri kapsamında eleştiri ile bağlantılı görüldüğü söylenebilir. Katılımcılar ardından şeker ve yemek (f=2, %7, toplam=14) kodlarını yinelemiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 7 metaforu bir kez (f=1, %3.4, toplam=%23.8) tekrarlamıştır. Metafor sorularının

sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “su, şeker, yemek” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramını hayatlarında su gibi gerekli ve güzel olduğunu ifade ederek suya, eleştiri yapmayı çok sevdiğini ve eleştirinin tatlı olduğunu düşündüklerini ifade ederek şekere, gerekli ve yemek yemek gibi zevk veren bir eylem olduğunu belirterek yemek kavramlarına benzetmiştir.

**Tablo 149.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki iki yönlü benzetmelere ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Hayat	7	25
2.	Tartışma	4	14.3
3.	Yorum	3	10.6
4.	Hem iyi hem kötü bir şey	3	10.6
5.	Görüşme	2	7.1
6.	Bazen güzel bazen kötü	1	3.6
7.	Gerekli ve gereksiz arasında bir nokta	1	3.6
8.	Kötü olmadığı sürece güzel	1	3.6
9.	Olumlu ya da olumsuz	1	3.6
10.	Bazen iyi bazen kötü	1	3.6
11.	Hayat şekli	1	3.6
12.	Orta bir şey	1	3.6
13.	İyisiyle kötüsüyle anlatmak	1	3.6
14.	Her zaman iyi olmayan	1	3.6
<b>Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki iki yönlü benzetmelere ilişkin metaforik algılarında 14 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok hayat (f=7, %25) ve tartışma (f=4, %14.3) metaforları üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriyi hayat gibi acı tatlı yönleri olan ve tartışma gibi hararetli ve faydalı tarafları olan unsurlar olarak nitelendirdiği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri yorum (f=3, %10.6) ve hem iyi hem kötü bir şey (f=3, %10.6) metafor kodları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu doğrultuda eleştiriyi iyi ve kötü yanlarıyla gördükleri ve yorumsal açıdan her yöne çekilebilecek düşündükleri ifade edilebilir. Katılımcılar ardından görüşme (f=2, %7.1) kodunu yineleyerek eleştiriyi tıpkı tartışmada olduğu gibi görüşmede de çift yönlü değerlendirdiği söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 9

metaforu bir kez ( $f=1$ , %3.6, toplam=%32.4) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “hayat ve tartışma” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramının iyi ve kötü yönleri olduğunu ve hayatın her şeye rağmen yaşanmaya değer olması gibi eleştirinin de sonuçları ne olursa olsun yapılmasının gerekli olduğunu ifade ederek onun hayat, eleştiride farklı görüşlerin karşı karşıya geldiğini ve bu nedenle bazen faydalı bazen zararlı sonuçlar olduğunu ifade ederek onun tartışma gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 150.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki nesne benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Ayna	10	35.7
2.	Terazi	3	10.7
3.	Röntgen makinesi	2	7.1
4.	İnternet	2	7.1
5.	Sınav	2	7.1
6.	Kâğıt	1	3.6
7.	Kitap	1	3.6
8.	Test	1	3.6
9.	Buluş	1	3.6
10.	İp	1	3.6
11.	Çark	1	3.6
12.	Fabrika	1	3.6
13.	Beyin	1	3.6
14.	Tahterevalli	1	3.6
<b>Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki nesne benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 14 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok ayna ( $f=10$ , %35.7) ve terazi ( $f=3$ , %10.7) metaforları üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriye ayna gibi her yönü yansıtan ve terazi gibi ağır ve hafif olmayı gösteren çift taraflı kavramlarla ilişkilendirdiği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri röntgen makinesi, internet ve sınav metaforlarına eş değer ( $f=2$ , %7.1, toplam=%21.3) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 9 metaforu bir kez ( $f=1$ , %3.6, toplam=%32.4) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama

kısımında en çok tekrarlanan “ayna ve terazi” metaforlarında öğrenciler eleştiri kavramını; hem iyi hem kötü şeyleri olduğu gibi gösterdiğini ifade ederek onu aynaya, dengede olduğu sürece olumlu sonuçları olduğunu ancak dengesi bozulduğu anda olumsuz sonuçları olduğunu ifade ederek onu teraziye benzetmiştir.

**Tablo 151.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Limon	6	35.3
2.	Kek	1	5.9
3.	Erik	1	5.9
4.	Maydanoz	1	5.9
5.	İlaç	1	5.9
6.	Yemeğin içindeki baharat	1	5.9
7.	Yemeğin yanındaki içecek	1	5.9
8.	Elma	1	5.9
9.	Çorba	1	5.9
10.	Çikolata	1	5.9
11.	Yiyecek	1	5.9
12.	Şeker	1	5.9
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 12 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok limon (f=6, %35.3) metaforu üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiri kavramını limon gibi dozunda kullanıldığında ekşi, acı veya kararında bir aroma veren bir sebzeyle benzetmesi, eleştirinin de kararında kullanılması fikrinde olduğu söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 11 metaforu bir kez (f=1, %5.9, toplam=%64.9) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “limon” metaforunda öğrenciler eleştiri kavramını tıpkı bir salatanın limonsuz olmaması gibi gerekli olduğunu ancak fazla kullanıldığında salatanın tadını bozabileceği için olumsuz sonuçlar da doğurabildiğini ifade ederek onu limona benzetmiştir.

**Tablo 152.**

*Katılımcıların eleştirisi kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Karşılaştırma	13	50
2.	Kendini tanıma	2	7.7
3.	Ölçme	2	7.7
4.	Yön verme	1	3.8
5.	Farklı olma	1	3.8
6.	Düş	1	3.8
7.	Tarafsızlık	1	3.8
8.	Hayat şekli	1	3.8
9.	Duygular	1	3.8
10.	Kıskanmak	1	3.8
11.	Akıl	1	3.8
12.	Kişisel özellik	1	3.8
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştirisi kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 12 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok karşılaştırma (f=13, %50) metaforu üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriyi bir kıyas yöntemi olarak düşündüğü söylenebilir. Ortaokul öğrencileri kendini tanıma ve ölçme metaforlarına eş değer (f=2, %7.7, toplam=%15.4) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 9 metaforu bir kez (f=1, %3.8, toplam=%34.2) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “karşılaştırma” metaforunda öğrenciler eleştirisi kavramının iyi ve kötü, olumlu ve olumsuz, faydalı ve zararlı kavramlarını ayırt etmek için kullanılan karşılaştırma gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 153.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	İnsan	9	56.2
2.	Dünya	2	12.5
3.	Deniz suyu	1	6.2
4.	Çiçek	1	6.2
5.	Gece ve gündüz	1	6.2
6.	Deniz	1	6.2
7.	Gün	1	6.2
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 7 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok insan (f=9, %56.2) ve dünya (f=2, %12.5) metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcı öğrenciler kalan 5 metaforu bir kez (f=1, %6.2, toplam=%31) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “insan” metaforunda öğrenciler eleştiri kavramını; hem iyi hem kötü yönleri olan, faydalı olabildiği gibi zararlı da olabilen insana benzetmiştir.

**Tablo 154.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Kötülük	52	38.5
2.	Kâbus	17	12.7
3.	Silah	9	6.7
4.	Savaş	9	6.7
5.	Kavg	9	6.7
6.	Bıçak	7	5.3
7.	Çöp	3	2.3
8.	Taş	3	2.3
9.	Cehennem	2	1.6
10.	Ölüm	2	1.6
11.	Stresli ve sinirli bir ayı	2	1.6
12.	Korkunç bir şey	1	.7
13.	Zehir	1	.7
14.	Makine	1	.7

**Tablo 154.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
15.	Bakteri	1	.7
16.	Sıcak su	1	.7
17.	Soğuk bir ayaz	1	.7
18.	Fırtına	1	.7
19.	Çukur	1	.7
20.	Şeytan	1	.7
21.	Ok	1	.7
22.	Kamçı	1	.7
23.	Suç	1	.7
24.	Kişiye incitmek	1	.7
25.	Ateş	1	.7
26.	Makas	1	.7
27.	Melek yüzlü şeytan	1	.7
28.	Yanıcı madde	1	.7
29.	Öldürmek	1	.7
30.	İnsanı yaralamak	1	.7
31.	Hata	1	.7
<b>Toplam</b>		<b>135</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 31 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok kötülük (f=52, %38.5) ve kâbus (f=17, %12.7) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda eleştiriye insanlara kötülük etme ve kâbus görme biçiminde değerlendirdiği ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra en çok silah, savaş, kavga metaforlarında eş değer (f=9, %6.7, toplam=%20.1) fikir beyan etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eleştiri kavramını insanları yaralayan hatta daha ciddi zarar verebilen kavramlarla bir olarak gördüğü ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri bunun ardından bıçak metaforunda (f=7, %5.3) görüş yineleyerek eleştirinin insanları yaralayan hatta öldürecek kadar tehlike arz eden bir kavram olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra çöp ve taş kavramlarına eş değer (f=3, %2.3, toplam=%4.6) görüş bildirmiştir. Katılımcılar bu kavramlardan sonra cehennem, ölüm ve sinirli ve stresli bir ayı kodlarına eş değer (f=2, %1.6, toplam=fikir beyan etmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 20 metaforu bir kez (f=1, %0.7, toplam=%14) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “kötülük ve kâbus” metaforlarında öğrenciler eleştiri

kavramını; insana fayda sağlamadığı, üstüne zarar verdiği ve kötü bir şey olduğunu düşündükleri için onu kötülüğe; insanı sıktığı ve boğduğu, duymaktan korktukları şeyleri karşılımlarına çıkardığı için onu kâbusa benzetmiştir.

**Tablo 155.**

*Katılımcıların eleştirii kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Yargılama	9	15
2.	Dedikodu	8	13.3
3.	Tartışma	5	8.3
4.	Küfür	5	8.3
5.	Küçümseme	4	6.7
6.	Kötü söz	4	6.7
7.	Hakaret	3	5
8.	Yalan makinesi	2	3.3
9.	Gereksiz konuşmak	2	3.3
10.	Çekiştirmek	2	3.3
11.	Dalga geçmek	2	3.3
12.	Beğenmemek	2	3.3
13.	Yalan	1	1.7
14.	Yazmak	1	1.7
15.	Küçük düşürme	1	1.7
16.	Aşağılama	1	1.7
17.	Yalan konuşma	1	1.7
18.	Boş konuşma	1	1.7
19.	Bir kişinin hakkında laf söyleme	1	1.7
20.	Beğenmemek için bahane arama	1	1.7
21.	Anlamsız söz	1	1.7
22.	Uyarı	1	1.7
23.	Yapılanı uygun bulmama	1	1.7
24.	Kötüleme	1	1.7
<b>Toplam</b>		<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştirii kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 24 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok yargılama (f=9, %15) ve dedikodu (f=8, %13.3) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda eleştiriyi insanları gerekçesiz yargılamak ve insanların dedikodusunu yapmak görme biçiminde değerlendirdikleri ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra en çok tartışma ve küfür metaforlarında eş değer (f=5, %8.3, toplam=%16.6) fikir beyan etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eleştirii kavramını insanlarla zararlı bir şekilde tartışmak ve insanlara küfür

etmek gibi durumlarla benzer olarak gördüğü ifade edilebilir. Ardından katılımcılar küçümseme ve kötü söz metaforlarında eş değer (f=4, %6.7, toplam=%13.4) görüş beyan etmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bunun ardından hakaret metaforunda (f=3, %5) görüş yinelemesi, eleştirinin insanlara hakaret etme olarak algılandığı görüşünü düşündürmektedir. Katılımcılar bu kavramlardan sonra yalan makinesi, gereksiz konuşmak, çekiştirmek, dalga geçmek, beğenmemek metaforlarına eş değer (f=2, %3.3, toplam=%16.5) fikir beyan etmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 12 metaforu bir kez (f=1, %1.7, toplam=%20.4) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “yargılama ve dedikodu” metaforlarında öğrenciler eleştiri kavramını; bilip bilmeden konuşmak gibi olduğu ve haksız yere sebebini araştırmadan insanları kırmaya sebep olduğu için onu yargılamaya, insanların arkasından konuşmak gibi olduğu ve yapılmaması gereken bir şey olduğu için onu dedikoduya benzetmiştir.

**Tablo 156.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki duygudurum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Ön yargı	33	49.3
2.	Kalp kırma	7	10.4
3.	Mantıksızlık	3	4.6
4.	Kendini beğenmişlik	3	4.6
5.	Karışık duygular	2	2.9
6.	Sıkıcılık	2	2.9
7.	Kendini üstün görme	2	2.9
8.	Kıyaslama	2	2.9
9.	Korku	1	1.5
10.	Acı	1	1.5
11.	Karamsarlık	1	1.5
12.	Kişiye incitmek	1	1.5
13.	Sinir bozuculuk	1	1.5
14.	Farklılık	1	1.5
15.	Duygular	1	1.5
16.	Kibir	1	1.5
17.	Sertlik	1	1.5
18.	Seçim yapmak	1	1.5
19.	Arada kalmak	1	1.5
20.	Detaycılık	1	1.5
21.	Uykusuzluk	1	1.5
<b>Toplam</b>		<b>67</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 21 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok ön yargı (f=33, %49.3) ve kalp kırma (f=7, %10.4) metaforları üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriye insanlara karşı tanımadan fikir geliştirmek ve insanlara karşı kırıcı olmakta benzer düşündüğü söylenebilir. Ortaokul öğrencileri mantıksızlık ve kendini beğenmişlik metaforlarına eş değer (f=3, %4.6, toplam=%9.2) görüş bildirmiştir. Karışık duygular, sıkıcılık, kendini üstün görme, kıyaslama metaforları da katılımcılar arasında eş değer (f=2, %2.9, toplam=11.6) görüş alan kodlardan olmuştur. Katılımcı öğrenciler kalan 13 metaforu bir kez (f=1, %1.5, toplam=%19.5) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “ön yargı ve kalp kırma” metaforlarında öğrenciler eleştiri kavramını; insanları tanımadan konuşmak gibi olduğu ve olayların iç yüzünü bilmeden yorum yapma gibi olduğu için onu ön yargıya, insanları kırdığı ve üzdüğü için onu kalp kırmaya benzetmiştir.

**Tablo 157.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-kişi-kurum benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	TBMM	2	11.5
2.	Özgür olmayan devlet	1	5.9
3.	Yanlış dedektif	1	5.9
4.	Ben	1	5.9
5.	Altı delik kova	1	5.9
6.	Ölmüş biri	1	5.9
7.	Kırık bardak	1	5.9
8.	Islak mendil	1	5.9
9.	Çorap	1	5.9
10.	Ablam	1	5.9
11.	Eda	1	5.9
12.	Medine	1	5.9
13.	Telefon	1	5.9
14.	Çöp kutusu	1	5.9
15.	Boş bir oda	1	5.9
16.	Tünelin sonu	1	5.9
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-kişi-kurum benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 16 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok TBMM (f=2, %11.5) metaforu üzerinde durmuştur. Ortaokul öğrencileri kalan 15 metaforu bir kez (f=1, %5.9, toplam=%88.5) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “TBMM” metaforunda öğrenciler eleştiri kavramını; sürekli kavganın olduğu bir ortama sebep olduğunu düşündükleri için TBMM’ye benzetmiştir.

**Tablo 158.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki olumsuzluk benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Kötü bir şey	48	48
2.	Olumsuzluk	24	24
3.	Saçma bir şey	12	12
4.	Boş bir şey	3	3
5.	Değişiklik	3	3
6.	Hoş olmayan bir şey	1	1
7.	Kendimizi savunmak	1	1
8.	Kötü not	1	1
9.	Kötü yan	1	1
10.	Sonuçsuzluk	1	1
11.	Gereksizlik	1	1
12.	Hiçbir şey	1	1
13.	Sevmediğim şeyler	1	1
14.	Saygısızlık	1	1
15.	Yanlışları görmek	1	1
<b>Toplam</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki olumsuzluk benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 15 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde kötü bir şey (f=48, %48) metaforu üzerinde durmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin eleştiriye kötü şeylerle nitelendirdiği söylenebilir. Ortaokul öğrencileri olumsuzluk (f=24, %24) ve saçma bir şey (f=12, %12) metaforlarını da yinelediği görülmektedir. Ardından katılımcı ortaokul öğrencileri boş bir şey ve değişiklik metaforlarına eş değer (f=3, %3, toplam=%6) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 10 metaforu bir kez (f=1, %1, toplam=%10) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “kötü bir

şey, olumsuzluk, saçma bir şey” metaforlarında öğrenciler; eleştiri kavramının kendilerine fayda sağlamayan ve insanı üzüp kırabilen bir şey olduğu için kötü bir şey, eleştiri yaptıktan sonra olumlu değil olumsuz sonuçlar doğurduğu ve sorunlar çıkardığı için olumsuzluk, gerekli olmadığı ve insanı saçma şeyler yapmaya sürüklediği için saçma bir şey olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

**Tablo 159.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Karanlık	3	21.5
2.	Siyah renk	3	21.5
3.	Kara bulutlar	2	14.4
4.	Gece	1	7.1
5.	Gölge	1	7.1
6.	Kötü bir gün	1	7.1
7.	Gün batımı	1	7.1
8.	Tahta	1	7.1
9.	Kum	1	7.1
<b>Toplam</b>		<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 9 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde karanlık (f=3, %21.5) ve siyah renk (f=3, %21.5) metaforları üzerinde durmuştur. Bu durumda eleştirinin ortaokul öğrencilerine siyah ve karanlık şeyleri çağrıştırdığı ifade edilebilir. Ortaokul öğrencileri bunun ardından kara bulutlar metaforunda (f=2, %14.4) görüş yineleyerek eleştirinin insanların üzerinde bir kara bulut etkisi oluşturduğunu ifade edilebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 6 metaforu bir kez (f=1, %7.1, toplam=%42.6) tekrarlamıştır. En çok tekrarlanan “karanlık, siyah renk, kara bulutlar” metaforlarının neden açıklama kısmında öğrenciler eleştiri kavramının kendilerini veya başka insanları çıkmazda hissettirdiği, üzüntü ve karamsarlığa sebep olduğu, kişisel fikirlerden oluştuğu için gerçeklerin önünü kapattığı gibi görüşler üzerinde durmuştur.

**Tablo 160.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Su	7	58.5
2.	Çürük elma	1	8.3
3.	Sakız	1	8.3
4.	Çikolatasız cupcake	1	8.3
5.	Dondurma	1	8.3
6.	Yemek	1	8.3
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 6 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde en çok su (f=7, %58.5) metaforu üzerinde durmuştur. Ortaokul öğrencileri kalan 5 metaforu bir kez (f=1, %8.3, toplam=%41.5) tekrarlamıştır. En çok tekrarlanan “su” metaforunun neden açıklama kısmında öğrenciler eleştiri kavramının tıpkı içmeyi sevmedikleri ya da boğulma fobisi ile uzak durdukları su gibi korkutucu, gereksiz, uzak durulması gereken bir şey olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 161.**

*Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algıları*

Metafor	Kod Sayısı	f	%
Olumlu	162	609	54
İki Yönlü	59	115	10.2
Olumsuz	122	405	35.8
<b>Genel Toplam</b>	<b>343</b>	<b>1129</b>	<b>100</b>

Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumlu, iki yönlü ve olumsuz olmak üzere metaforik algıları incelendiğinde en çok olumlu (f=609, %54) kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşleri olumsuz (f=405, %35.8) takip etmiştir. İki yönlü kategorisi (f=115, %10.2) en az görüş alan kategori olmuştur. Kod sayılarına bakıldığında sıralama değişmemiş; öncelikle 162 farklı kod ile olumlu, sonrasında 122 kodla olumsuz ve 59 kodla iki yönlü metaforlar şeklinde sıralanmıştır.

**Tablo 162.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Işık	68	27.3
2.	Su	27	10.8
3.	Güneş	26	10.4
4.	Hayat	14	5.6
5.	Ağaç	12	4.8
6.	Dünya	10	4
7.	Aydınlanma	5	2
8.	Çiçek	5	2
9.	Dünyalar	4	1.6
10.	Başka bir dünya	3	1.2
11.	Uzay	3	1.2
12.	Kuş	3	1.2
13.	Sağlık	3	1.2
14.	Yıldızlar	3	1.2
15.	Evren	3	1.2
16.	İnsan	3	1.2
17.	Altın	2	.8
18.	Orman	2	.8
19.	Fidan	2	.8
20.	Denize dalmak	2	.8
21.	Aydınlık	2	.8
22.	Gökkuşluğu	2	.8
23.	Işık hızı	1	.4
24.	Kartal	1	.4
25.	Gül	1	.4
26.	Pırlanta	1	.4
27.	Tarla	1	.4
28.	Bulut	1	.4
29.	Uçmak	1	.4
30.	Gün doğumu	1	.4
31.	Beyaz renk	1	.4
32.	Virüs	1	.4
33.	Ay	1	.4
34.	Gökte parlayan yıldız	1	.4
35.	Evren	1	.4
36.	Tohum	1	.4
37.	Gökyüzü	1	.4
38.	Okyanus	1	.4
39.	Küçük bir fidan	1	.4
40.	Deniz	1	.4
41.	Dünyamızı aydınlatan ışık	1	.4
42.	Yaşam	1	.4
43.	Gizli bahçe	1	.4
44.	Okyanusun dibi	1	.4
45.	Işık gibi aydınlatıcı	1	.4
46.	Azgın bir nehir	1	.4
47.	Cennet bahçesi	1	.4
48.	Yeni bir hayat	1	.4
49.	Oksijen	1	.4
50.	Ağacın çiçek açması	1	.4

**Tablo 162.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
51.	Yeni bir dünya	1	.4
52.	Yeni dünyaya açılmak	1	.4
53.	Can suyu	1	.4
54.	Adam	1	.4
55.	Dalga	1	.4
56.	Doğa	1	.4
57.	Akan su	1	.4
58.	Renk	1	.4
59.	Siyahın içinde gökkuşağı	1	.4
60.	Akarsu	1	.4
61.	Elmas	1	.4
62.	Parlaklık	1	.4
63.	Kara delik	1	.4
64.	Toprak	1	.4
65.	Parlak bir ışık	1	.4
66.	Dünyayı aydınlatan bir ışık	1	.4
<b>Toplam</b>		<b>249</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 66 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde ışık (f=68, %27.3) metaforu üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendileri için bir ışık niteliğinde aydınlatıcı olduğunu vurgulamıştır. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında su (f=27, %10.8) ve Güneş (f=26, %10.4) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda okumaya insanlık ve hayat üzerinde var olması zorunlu derecede olan 2 kavram kapsamında bakmaları gerekçesiyle okumayı kendileri için oldukça lüzumlu ve gerekli gördükleri ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra hayat (f=14, %5.6), ağaç (f=12, %4.8) ve dünya (f=10, %4) metaforlarını tekrarlamıştır. Katılımcılar daha sonra aydınlanma ve çiçek kavramlarına eş değer (f=5, %2, toplam=%4) görüş bildirmiştir. Katılımcılar bu kavramlardan sonra dünyalar (f=4, %1.6), başka bir dünya (f=3, %1.2), uzay (f=3, %1.2), kuş (f=3, %1.2), sağlık (f=3, %1.2), yıldızlar (f=3, %1.2), evren (f=3, %1.2), insan (f=3, %1.2) metaforlarına yoğunlaşmıştır. Altın, orman, fidan, denize dalmak, aydınlık, gökkuşağı metaforlarını eş değer şekilde yineleyen (f=2, %0.8, toplam=%4.8) katılımcılar için okuma kavramını genellikle değerli, huzur veren ve aydınlık kavramlarla ilişkili gördüğü söylenebilir. Katılımcı öğrenciler kalan 44 metaforu bir kez (f=1, %4.8,

toplam=%17.6) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “ışık, su, güneş” metaforlarında öğrenciler; okuma kavramının; kendilerine pek çok bilgi kazandırdığı, bu bilgilerle aydınlandıkları üzerinde durarak ışık ve güneş, sağlıkları için gerekli olan su gibi zihinleri ve gelişimleri için gerekli olduğunu ifade ederek su gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 163.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Hayat	50	27.7
2.	Faydalı bir şey	23	12.7
3.	Kültür	18	10
4.	Yazmak	18	10
5.	Çağ	2	1.1
6.	Ders çalışma	2	1.1
7.	Zihin açıcı	2	1.1
8.	Kütüphane	2	1.1
9.	Geleceğimiz	2	1.1
10.	Sanat	2	1.1
11.	Nefes	2	1.1
12.	Beyin	2	1.1
13.	Masal	2	1.1
14.	Amacına ulaşma	2	1.1
15.	Hayat felsefesi	2	1.1
16.	Geleceğimize ışık tutmak	2	1.1
17.	Mutluluk gözyaşı	1	.5
18.	Makyaj	1	.5
19.	Farklı dünyalar	1	.5
20.	Adalet	1	.5
21.	Hayatın bir parçası	1	.5
22.	Yeni bir ufuk	1	.5
23.	Bilgilendirme	1	.5
24.	Yeni bilgiler	1	.5
25.	Her şeyin üstesi	1	.5
26.	Geleceğe açılan kapı	1	.5
27.	Ufuk	1	.5
28.	Sözlük okuma	1	.5
29.	Adam asmaca	1	.5
30.	Stres azaltıcı	1	.5
31.	Koşu	1	.5
32.	Dalgıçlık	1	.5
33.	Gerçekler	1	.5
34.	Beyaz bir sayfa	1	.5
35.	Masaj	1	.5
36.	Hayatı yaşamak	1	.5
37.	Yeni bir bakış	1	.5
38.	Bir boşlukta dünya kurmak	1	.5

**Tablo 163.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
39.	Temel ihtiyaçlarımız	1	.5
40.	Ziyan	1	.5
41.	Müzik	1	.5
42.	Çözmek	1	.5
43.	Kitap yazma	1	.5
44.	Farklı bir boyut	1	.5
45.	İnsana hayatı öğretmen	1	.5
46.	Spor	1	.5
47.	Gereklilik	1	.5
48.	Gelecek	1	.5
49.	Geleceğin ışığı	1	.5
50.	Dinlemek	1	.5
51.	Bize verilen ders	1	.5
52.	Hayat hobisi	1	.5
53.	Bilginin sade yolu	1	.5
54.	Anılar	1	.5
55.	Zaman	1	.5
56.	Birincilik	1	.5
57.	Tatil	1	.5
58.	Bilim	1	.5
59.	Hayatımız	1	.5
60.	Bilmediğin bir şeyi öğrenme	1	.5
61.	Eğitim	1	.5
62.	Büyüme	1	.5
63.	Yön verme	1	.5
<b>Toplam</b>		<b>180</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 63 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde hayat (f=50, %27.7) ve faydalı bir şey (f=23, %12.7) metaforları üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendileri için hayat ile aynı önem ve değere sahip olduğunu ve onu faydalı olarak gördüklerini ifade etmiş olabilir. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında kültür ve yazmak kavramları üzerine eş değer (f=18, %10, toplam=%20) fikir beyan etmiştir. Çağ, ders çalışma, zihin açıcı, kütüphane, geleceğimiz, sanat, nefes, beyin, masal, amacına ulaşma, hayat felsefesi, geleceğimize ışık tutmak metaforları eş değer şekilde (f=2, %1.1, toplam=%13.2) yinelenmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 47 metaforu bir kez (f=1, %.5, toplam=%23.5) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “hayat ve faydalı bir şey” metaforlarında öğrenciler; okuma kavramının eğlenceli olduğunu,

yaşanacak pek çok şey sunduğu, hayata dair tecrübe kazandırdığı gibi nedenlerle hayata, bilgi ve birikim noktasında kendilerine fayda sağlayarak iyi sonuçlar almalarını sağladığı için faydalı bir şeye benzediğini ifade etmiştir.

**Tablo 164.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-  
kişi benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Kitap	40	19.2
2.	Kapı	35	16.8
3.	Yol	33	15.9
4.	Mum	23	11
5.	Arkadaş	13	6.2
6.	Bilgeler	13	6.2
7.	Para	3	1.4
8.	Öğretmen	3	1.4
9.	Anahtar	2	1
10.	Defter	2	1
11.	Bilgisayar	2	1
12.	Film	2	1
13.	Navigasyon	2	1
14.	Kâğıt	1	.5
15.	Otobüs	1	.5
16.	Kutu	1	.5
17.	Meşale	1	.5
18.	Çeşme	1	.5
19.	Can yeleşti	1	.5
20.	Soba	1	.5
21.	Uçak	1	.5
22.	Tuğla	1	.5
23.	Pamuk presnes	1	.5
24.	Bir çeşit sakinleştirici insan	1	.5
25.	Yorgan	1	.5
26.	Bilgiyi bilen kişi	1	.5
27.	İp yumağı	1	.5
28.	Fener	1	.5
29.	En sevdiğin	1	.5
30.	Dünyanın en güzel şeyi	1	.5
31.	Melek	1	.5
32.	Mont	1	.5
33.	Ampul	1	.5
34.	Sanal gerçeklik gözlüğü	1	.5
35.	El feneri	1	.5
36.	Telefon	1	.5
37.	Merdiven	1	.5
38.	Anne	1	.5
39.	Karanlıkta yanan mum	1	.5
40.	Hazine	1	.5
41.	Gizli bulmaca	1	.5

**Tablo 164.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-kişi benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
42.	Cam	1	.5
43.	Zaman makinesi	1	.5
44.	İnternet	1	.5
45.	Uzun yol	1	.5
46.	Aile	1	.5
47.	Süper kahraman	1	.5
48.	Makine	1	.5
<b>Toplam</b>		<b>208</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-kişi benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 48 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde kitap (f=40, %19.2) metaforu üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendilerine nesne olarak en çok kitabı anımsattığını vurgulamıştır. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında kapı (f=35, %16.8) ve yol (f=33, %15.9) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda okumaya insanlara yeni bir ortam sunan kapılar ve yollar üzerinden baktığı ifade edilebilir. Katılımcılar daha sonra mum (f=23, %11), arkadaş (f=13, %6.2) ve bilgiler (f=13, %6.2) metaforlarını tekrarlamıştır. Bu bağlamda okumayı kendilerine yol gösteren ve yollarını aydınlatan kavramlarla bağdaştırdıkları söylenebilir. Katılımcılar daha sonra para ve öğretmen kavramlarına eş değer (f=3, %1.4, toplam=%2.8) görüş bildirmiştir. Anahtar, defter, bilgisayar, film, navigasyon metaforları da çalışmada eş değer şekilde (f=2, %1, toplam=%5) yinelenmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 35 metaforu bir kez (f=1, %.5, toplam=%17.5) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “kitap, kapı, yol” metaforlarında öğrenciler okuma kavramının; en çok kitap ile ilişkili olduğu, kitaplar gibi eğlenceli yolculuklar sunarak bilgi verdiği üzerinde durarak kitap, yeni yollar ve yeni fikirlere kapı açtığı ve bilinmeyen eğlenceli yolculuklara sürüklediği için kapı, eğlenceli ve yeni yerler, olaylar, insanlar, durumlar görüp tanımaya olanak tanıdığı için yol gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 165.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Güzellik	71	24.7
2.	Hayal	38	13.2
3.	Hayal etmek	31	10.8
4.	Çok güzel bir şey	28	9.7
5.	Rüya	16	5.6
6.	Anlama	14	4.9
7.	Güzel bir şey	9	3.1
8.	Öğrenme	8	2.8
9.	İyi bir şey	7	2.4
10.	Bilgi kaynağı	6	2
11.	Çok iyi bir şey	6	2
12.	Hayal gücü	5	1.7
13.	Düşünce	3	1
14.	Hayaller	3	1
15.	Hayal kurma	3	1
16.	Hayal dünyası	3	1
17.	Beceri	2	.7
18.	Gelişmek	2	.7
19.	Sorumluluk	2	.7
20.	Önemli bir şey	2	.7
21.	Mükemmel bir şey	2	.7
22.	Uyku	1	.3
23.	Zihin geliştirme	1	.3
24.	Hayatın anlamı	1	.3
25.	Dâhilik	1	.3
26.	Zekilik	1	.3
27.	Beyin gücü	1	.3
28.	Bilgi	1	.3
29.	Çok önemli bir şey	1	.3
30.	Akıl	1	.3
31.	En iyi şey	1	.3
32.	Zaman	1	.3
33.	Sonsuzluk	1	.3
34.	Güzel bir rüya	1	.3
35.	Düş	1	.3
36.	Ömür	1	.3
37.	Düşünmek	1	.3
38.	Zekâ	1	.3
39.	Zihin	1	.3
40.	Gerçekten soyutlanmak	1	.3
41.	Hayal düşünce	1	.3
42.	Bizi hayal dünyasına götüren bir şey	1	.3
43.	Fikir	1	.3
44.	Hayal gücüne açılan kapı	1	.3
45.	Bilgili olmak	1	.3
46.	Hayal kurma yeteneğini geliştiren bir şey	1	.3
47.	Anlama yeteneği	1	.3
<b>Toplam</b>		<b>287</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 47 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde güzellik (f=71, %24.7) ve hayal (f=38, %13.2) metaforları üzerinde yoğunlaşarak okumanın soyut anlamda da güzel olduğu ve hayale benzediği yönünde fikir beyan etmiştir. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında hayal etmek (f=31, %10.8) ve çok güzel bir şey (f=28, %9.7) metafor kodları üzerinde durmuştur. Katılımcılar daha sonra rüya (f=16, %5.6) ve mum (f=14, %4.9) metaforlarını tekrarlamıştır. Ortaokul öğrencileri okumaya yönelik metaforlarında güzel bir şey (f=9, %3.1) ve öğrenme (f=8, %2.8) metafor kodlarını yinelemiştir.

Katılımcılar bu kavramlardan sonra iyi bir şey (f=7, %2.4), başka bir bilgi kaynağı (f=6, %2), çok iyi bir şey (f=6, %2), hayal gücü (f=5, %1.7) metaforlarına yoğunlaşmıştır. Düşünce, hayaller, hayal kurma, hayal dünyası metaforları (f=3, %1, toplam=%4) ve beceri, gelişmek, sorumluluk, önemli bir şey, mükemmel bir şey metaforları (f=2, %0.7, toplam=%3.5) eş değer şekilde tekrarlanmıştır. Katılımcı öğrenciler kalan 26 metaforu bir kez (f=1, %0.3, toplam=%7.8) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “güzellik, hayal, hayal etmek” metaforlarında öğrenciler okuma kavramının; faydaları ve güzel yönleri olduğu üzerinde durarak güzellik, insanın düşlediği her şeyi kendilerine sunabildiği ve gerçekleştiremedikleri düşleri yaşıyor gibi hissetmelerine olanak sağladığı için hayal ve hayal etmek gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 166.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-  
durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	İyilik	17	24.6
2.	Eğlence	6	8.7
3.	Sevgi	4	5.8
4.	Mutluluk	4	5.8
5.	Yaşamak	3	4.3
6.	Rahatlatıcı	3	4.3
7.	Gelişim	3	4.3
8.	Bilgi edinmek	3	4.3
9.	Film izlemek	3	4.3
10.	Tazelenmek	2	2.9

**Tablo 166.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
11.	Odaklanma	2	2.9
12.	Hayatı anlama	2	2.9
13.	Aşk	2	2.9
14.	Merak	2	2.9
15.	Özgürlük	1	1.4
16.	Hikâyeyi yaşamak	1	1.4
17.	Geleceği görmek	1	1.4
18.	Maceraya dalmak	1	1.4
19.	İçinde olmak	1	1.4
20.	Tutku	1	1.4
21.	Yaşamak	1	1.4
22.	Bir ihtiyaç	1	1.4
23.	Zihin rahatlatıcı	1	1.4
24.	Sevinç	1	1.4
25.	Güçlenmek	1	1.4
26.	Kendini bulma	1	1.4
27.	Huzur	1	1.4
<b>Toplam</b>		<b>69</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 27 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde iyilik (f=17, %24.6) ve eğlence (f=6, %8.7) metaforları üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendilerine iyilik hissettirdiği ve kendilerini eğlendirdiği yönünde fikir beyan etmiştir. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında sevgi (f=4, %5.8) ve mutluluk (f=4, %5.8) metafor kodları üzerinde durmuştur. Yaşamak, rahatlatıcı, gelişim, bilgi edinmek, film izlemek metaforları (f=3, %4.3, toplam=%21.5) ve tazelenmek, odaklanma, hayatı anlama, aşk, merak metaforları (f=2, %2.9, toplam=%14.5) eş değer şekilde tekrarlanmıştır. Katılımcı öğrenciler kalan 13 metaforu bir kez (f=1, %1.4, toplam=%18.2) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “iyilik ve eğlence” metaforlarında öğrenciler; okuma kavramının kendilerine iyi şeyler öğrettiği ve orada gördüklerini günlük hayatta da yapmalarını sağladıkları için iyilik, insanı eğlendirdiği ve farklı maceralara sürüklediği için eğlence gibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 167.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Meyve	5	16.6
2.	Çikolata	3	10
3.	Yemek	2	6.6
4.	Bal	2	6.6
5.	Süt	2	6.6
6.	Sigara	2	6.6
7.	Sebzeler	1	3.3
8.	Çikolatalı süt	1	3.3
9.	Yaş pasta	1	3.3
10.	Hamburger	1	3.3
11.	Jelibon	1	3.3
12.	Tatlı	1	3.3
13.	Pamuk şeker	1	3.3
14.	Lokum	1	3.3
15.	Alkol	1	3.3
16.	Naneli şeker	1	3.3
17.	Portakal	1	3.3
18.	Şeker	1	3.3
19.	Kaymak	1	3.3
20.	Faydalı bir brokoli	1	3.3
<b>Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 20 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde meyve (f=5, %16.6) ve çikolata (f=3, %10) metaforları üzerinde yoğunlaşmıştır. Yemek, bal, süt, sigara metaforları (f=2, %6.6, toplam=%26.4) katılımcılar tarafından eş değer şekilde yinelenmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 14 metaforu bir kez (f=1, %3.3, toplam=%46.2) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “meyve ve çikolata” metaforlarında öğrenciler okuma kavramını; sağlıklı ve tatlı bir yiyecek olduğu ve vitamin veren meyve gibi kendilerine bilgi verdiği için meyveye ve çok sevdiklerini ve yemekten asla bıkmayacaklarını ifade ettikleri çikolataya benzetmişlerdir.

**Tablo 168.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Sıkıcı	36	36
2.	Kötülük	23	23
3.	Gereksiz	13	13
4.	Zulüm	7	7
5.	Kötü bir şey	6	6
6.	Sıkılmak	2	2
7.	Zor	2	2
8.	Boş bir aktivite	1	1
9.	Boşluk	1	1
10.	Saçmalık	1	1
11.	İş	1	1
12.	Beyinsizlik	1	1
13.	Boş vakit	1	1
14.	Kış uykusu	1	1
15.	Kâbus	1	1
16.	Hayal ürünü	1	1
17.	Çok zor bir şey	1	1
18.	Güneş	1	1
<b>Toplam</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 18 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde sıkıcı (f=36, %36) ve kötülük (f=23, %23) metaforları üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendilerini sıkan kötü bir eylem olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bunun ardından katılımcıların okuma algılarında gereksiz (f=13, %13) ve zulüm (f=7, %7) metafor kodları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda okumaya insanlık ve hayat üzerinde var olması zorunlu derecede olan 2 kavram kapsamında bakmaları gerekçesiyle okumayı kendileri için oldukça lüzumlu ve gerekli gördükleri ifade edilebilir. Katılımcılar kötü bir şey (f=6, %6) metaforunu da yinelemesi, bazı katılımcıların okumaya yönelik algılarının yanlış veya olumsuz olduğunu düşündürmektedir. Sıkılmak ve zor metaforları (f=2, %2, toplam=%4) katılımcılar tarafından eş değer şekilde yinelenmiştir. Katılımcı öğrenciler kalan 11 metaforu bir kez (f=1, %1, toplam=%11) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “sıkıcı, kötülük, gereksiz” metaforlarında öğrenciler okuma kavramını; eğlenceli olmadığı, hatta insanı bunaltan bir eylem olduğunu düşündükleri için onu sıkıcıya; zorunlu olması, sevmedikleri ve kendilerini

yordduğu içi onu kötülüğe; kendilerine fayda sağlamadığı ve derslerine bir katkısı olmadığını düşündükleri için onu gereksize benzetmiştir.

**Tablo 169.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-mekân benzetmelerine ilişkin metaforik algıları*

No.	Metafor	f	%
1.	Çukur	4	25
2.	Hapishane	2	12.5
3.	Araba	2	12.5
4.	Parke	1	6.2
5.	Tuğla	1	6.2
6.	Koğuş	1	6.2
7.	Sakız	1	6.2
8.	Korku filmi	1	6.2
9.	İncir	1	6.2
10.	İçki	1	6.2
11.	Halat	1	6.2
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde katılımcıların okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-mekân benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında 11 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar görüşlerinde çukur (f=4, %25) metaforu üzerinde yoğunlaşarak okumanın kendilerini sıkışmış ve hapsolmuş hissetmelerine sebep olduğu yönünde fikir beyan etmiştir. Bunun ardından katılımcıların hapishane (f=2, %12.5) ve araba (f=2, %12.5) metafor kodları üzerinde durmuştur. Katılımcı öğrenciler kalan 8 metaforu bir kez (f=1, %6.2, toplam=%49.6) tekrarlamıştır. Metafor sorularının sonunda gelen neden açıklama kısmında en çok tekrarlanan “çukur” metaforunda öğrenciler okuma kavramını; içine girdiklerinde çıkamadıkları, kendilerini bunalttığı, yordduğu ve sıkıldığı için onu çukura benzettiklerini ifade etmiştir.

**Tablo 170.**

*Katılımcıların okuma kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algıları*

<b>Metafor</b>	<b>Kod Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	271	1023	89.8
Olumsuz	29	116	10.2
<b>Genel Toplam</b>	<b>300</b>	<b>1139</b>	<b>100</b>

Katılımcıların okuma kavramı üzerine olumlu ve olumsuz olmak üzere metaforik algıları incelendiğinde en çok olumlu (f=1023, %89.8) kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler (f=116, %10.2) gelmiştir. Kod sayılarına bakıldığında sıralama değişmemiş; öncelikle 271 farklı kod ile olumlu, sonrasında 29 kodla olumsuz metaforlar şeklinde sıralanmıştır.

**Tablo 171.**

*Katılımcıların genel metaforik algıları*

<b>Metafor</b>	<b>Kod Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	433	1632	71.9
İki Yönlü	59	115	5.1
Olumsuz	151	521	23
<b>Genel Toplam</b>	<b>643</b>	<b>2268</b>	<b>100</b>

Katılımcıların hem eleştiri hem okuma kavramı üzerine olumlu, iki yönlü ve olumsuz olmak üzere metaforik algıları incelendiğinde en çok olumlu (f=1632, %71.9) kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler (f=521, %23) gelmiştir. İki yönlü görüşler (f=115, %5.1) en son sırada yer almıştır. Kod sayılarına bakıldığında; öncelikle 433 farklı kod ile olumlu, sonrasında 151 kodla olumsuz, son olarak 59 kodla iki yönlü metaforlar şeklinde sıralanmıştır. Genele bakıldığında okuma kavramı üzerinde olumlu ve olumsuz görüşler arasında olumlu görüşlerin lehine yüksek bir fark varken eleştiri kavramında olumlu ve olumsuz görüşlerde olumlu görüşler lehine bir fark olsa da bu fark çok yüksek değildir ve olumlu ve olumsuz görüşler birbirine daha yakın sayıda kod ve frekansta görülmektedir. Bu durumda katılımcıların okumaya yönelik algılarının oldukça olumlu, eleştiriye yönelik algılarının olumlu olduğu ancak olumsuz görüşlerin de önemsenmeyecek kadar az olmadığı söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının genel aritmetik ortalamaları ele alınmış ve ölçek genelinin de aritmetik ortalaması incelenmiştir. Bu doğrultuda EDEÖ'nün diyalektik düşünme alt boyutunun “her zaman ( $\bar{X}= 4.18$ )” düzeyinde görüş aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda diyalektik düşünme alt boyutunun, öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminde her zaman düzeyinde gerçekleştiği yorumunda bulunulabilir. Ölçeğin eğilim alt boyutuna bakıldığında bu alt boyutun diğer iki alt boyuta oranla daha düşük bir aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}= 3.60$ ) sahip olduğu görülmüştür. Eğilim alt boyutunun sahip olduğu aritmetik ortalamaya göre bu alt boyutun eleştirel düşünme eğiliminde sık sık düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Son alt boyut olan analiz alt boyutunun aritmetik ortalamasının da sık sık ( $\bar{X}= 3.88$ ) düzeyinde olduğu görülmüştür. EDEÖ'nün genel aritmetik ortalamasının da sık sık ( $\bar{X}= 3.89$ ) düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve bu eğilime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin sık sık olduğu yorumunda bulunulabilir.

POBT genelinde aritmetik ortalamının kısmî puan düzeyinde ( $\bar{X}= 1.02$ ) olduğu, 100'lük olarak ortalama puanın ise “37.5” olduğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Dördüncü Bölüm (Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi) 21. maddesine göre nihai başarı puanı 100'lük sisteme göre belirlenmekte ve 0-44.99 arası puanlar başarısız, 45 ve üstü puanlar ise başarılı sayılmaktadır (MEB, 2014). Bu durumda POBT uygulanan ortaokul öğrencilerinin 100'lük sistemdeki not ortalaması için başarısız düzeyinde olduğu söylenebilir. PISA'nın belirlediği düzeylere göre bu puan “1a” düzeyinin kapsamına girmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda bağımsız değişken olarak belirlenen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile bağımlı değişken olarak belirlenen Okuma Becerileri Başarı Testi arasında .17 düzeyinde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme eğiliminin artmasının öğrencilerdeki okuma becerilerini de artıracığı yorumunda bulunulabilir. Yani iki kavram arasında pozitif bir paralellik bulunmaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalar, eleştirel düşünme düzeyinin bireylerdeki okuma tutumu ve düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015). Özdemir, S. (2005) çalışmasında kitap okumaktan hoşlanan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini %3 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Fahim ve Sa'eepour'un (2011) araştırmasında da eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama sürecinin önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada eleştirel düşünme ve kavrama/anlamanın ortak bilişsel süreç ve becerileri olduğu ve eleştirel düşünmenin gelişmesinin okuduğunu anlama ve diğer okuma becerilerini de geliştireceği tespit edilmiştir (Fahim ve Sa'eepour, 2011). Gerçekleştirilen bir başka çalışmada da eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma ve anlama başarı düzeylerinin de yüksek olduğu ve aralarında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Usta, 2019). Aynı zamanda Shibab (2011) gerçekleştirdiği çalışmada da düşünme olmadan okuma olamayacağı ve eleştirel düşünmenin okuma üzerinde gerekli ve önemli bir unsur olduğunu açıklamıştır.

Aynı zamanda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutları ile Okuma Becerileri Başarı Testi arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okuma becerileri ile diyalektik düşünme .16 düzeyinde pozitif yönde düşük düzeyde, analiz .17 düzeyinde pozitif yönde düşük düzeyde, eğilim alt boyutu .08 düzeyinde pozitif yönde ihmal edilebilir düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel yorum olarak bu durumun bir eğilim ve bir beceri arasındaki ilişkiyi ölçmekle ilgili olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Eğilimler, bir işe olan yatkınlıkken beceriler, bir işi yapabilme ve onu başarabilme düzeyidir. Bu nedenle eğilimler, beceriler üzerinde etkili olabilir (Nieto ve Saiz, 2011). Eleştirel düşünme, okumanın önemli bir parçası olduğundan ve hatta okuma alanı içerisinde eleştirel okuma kavramı olduğundan okuma üzerinde etkili olan bir yetkinlik alanı denilebilir (Özdemir, 2005, s.20). Eleştirel düşünmeye olan eğilimin

okuma üzerindeki becerilerle ilişkili olması ve bu eğilimin okuma becerisini yordaması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında da eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında önemli, kuvvetli, tamamlayıcı, birbirini artıran bir ilişki olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında bir ilişki varlığı olduğu konusunda benzer görüşler sunarken aralarındaki ilişkiyi olumlu ve pozitif yönde tanımlayan pek çok kod kullanmıştır.

## **Cinsiyet**

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde EDEÖ'nün yalnızca eğilim alt boyutunda erkek öğrencilere yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Emir'in (2012) çalışmasında da toplam eleştirel düşünme eğiliminin erkek öğrencilerin lehine anlamlı olması, araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Usta'nın (2019) araştırmasında da erkek öğrencilerin lehine sonuçlar tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu haricinde ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı fark olmaması eleştirel düşünme eğiliminde cinsiyetin anlamlı bir farklılaşmaya sebebiyet vermediğinin göstergesi olarak benzer çalışmalarda da görülmüştür (Akar, 2007; Alkoç, 2020; Balkın, 2020; Bayındır, 2015; Ekinci ve Aybek, 2010; Korkmaz, Ö. 2008; Kürüm, 2002; Narin, 2009; Özdemir, S. 2005). Kim K. H. ve Kim G. D. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı saptanmıştır. Tümkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da eleştirel düşünme eğilimi genelinde cinsiyet açısından bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığı ifade edilmiştir (Ay, Padem ve Eriş, 2010). Korkmaz Ö. (2009) gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilim düzeyini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki bu bilgiler, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

POBT'de cinsiyet değişkenine ilişkin kızlara yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla POBT'de daha yüksek bir ortalamaya

sahiptir. Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian ve Valtin'in (2014) çalışmasında PISA'daki başarının da ülkeler bazında genellikle kız öğrencilerin lehine olduğu ifade edilmiştir. Alan yazında Yüksel M.'nin (2019) araştırmasının, araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir. Yüksel M. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız öğrenci oranına bağlı olarak okulların okuma becerileri başarı puanının arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Doğan Yılmaz (2010) da kız öğrencilerin kitap okumaya daha yatkın olduğu ve ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya yönelik daha olumlu ve yüksek bir tutumu olduğu literatür bilgilerinde bulunmaktadır (Koçak ve diğerleri, 2015). Gömleksiz (2004), kendi araştırmasında kız öğrencilerin okumayı daha çok sevdiği, kitap okuma alışkanlık ve isteğine daha çok sahip oldukları ve okuma gerekliliğinin daha çok bilincinde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Anılan bulgular, çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında cinsiyet değişkenine göre farklı düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir. Pozitif yönde diyalektik düşünme alt boyutu ve POBT geneli arasında kız ve erkek öğrencilerde düşük düzeyde; eğilim alt boyutu ile POBT arasında kız öğrencilerde ihmal edilebilir düzeyde; analiz alt boyutu ile POBT arasında ise ve erkek öğrencilerde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ geneli ile POBT arasında da kız ve erkek öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı korelasyonel ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gökkuş ve Delican'ın (2016) yaptıkları çalışmaya göre eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir korelasyonel ilişki saptanmıştır. Bu durumda eleştirel düşünme eğiliminin okuma alışkanlığını etkiliyor olması, düzenli okuma ve pratikle gelişen okuma becerilerine de yansımıştır denilebilir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi, kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Yani bu analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde bir farklılık olmadığı söylenebilir. Çalışmanın nitel bulgularında da eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve öğrencilerin kız ve erkek ayrımı olmaksızın benzer cevaplar verdiği söylenebilir. Katılımcılar cinsiyetlerini ortaya koyarak herhangi bir ifadede bulunmamış ve herhangi bir fırsat eşitsizliğinden ya da cinsiyetlerinden kaynaklı bir eğilim

eksikliğinden söz etmemiştir. Bu nedenle araştırmanın nitel kısmının, nicel bulguları desteklediği ifade edilebilir.

## **Sınıf**

Sınıf değişkenine göre EDEÖ'nün genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiş olsa da aritmetik ortalama da 8. sınıf öğrencilerinin daha önde olduğu görülmüştür. Ekinci'nin (2010) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında da eleştirel düşünme eğiliminin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Becirovic, Hodzic, Brdarevic-Celjo (2019) çalışmalarında sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde geliştirici bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Zhou, Jiang ve Yao (2015) araştırmalarında sınıf düzeyine göre eleştirel düşünmenin değişkenlik gösterdiğini saptamıştır. Bu bulgular, gerçekleştirilen araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. POBT genelinde de 8. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seviyesinin daha yüksek olduğu, okuduğunu daha iyi ve hızlı anladığı söylenebilir. Bu duruma sebep olarak 8. sınıf düzeyinin, bir önceki düzeylere göre ilköğretimin son yılı olması sebebiyle daha yoğun, daha bilgi odaklı, daha okuduğunu anlamaya önem veren bir düzey olması ve öğrencilerin bu sınıf düzeyinde daha karmaşık ve zor metinlerle muhatap olması gösterilebilir. Literatürdeki diğer çalışmalar da eleştirel düşünme eğiliminin ortalama değerinin sınıf düzeyi arttıkça arttığı yönündeki bulguyu desteklemektedir (Korkmaz, Ö. 2009; Tümkiye, 2011).

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında sınıf düzeyi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizde diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT geneli arasında 7 ve 8. sınıf öğrencilerde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aralarındaki .14'lük farka dayanarak 7. sınıf öğrencilerin 8. sınıf öğrencilere oranla diyalektik düşünme ve okuma becerilerinin daha yüksek düzey bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında 7. sınıf öğrencilerde ihmal edilebilir düzeyde bir anlamlı ilişki görülüşken 8. sınıf öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Analiz alt boyutu ve POBT arasında 7 ve 8. sınıflarda düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ancak aradaki .06'lık fark, 7. sınıflardaki analiz ve okuma becerileri ilişkisinin 8. sınıflara göre daha

yüksek olduğu sonucunu gösterebilir. EDEÖ geneli ile POBT arasında da 7 ve 8. sınıf öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı korelasyonel ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aralarındaki .09 düzeyindeki farka dayanarak 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin 8. sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum için 7. sınıf öğrencilerinin henüz sınav yılı olmaması dolayısıyla metinler üzerinde daha çok düşünebilmesi ve etkinliklerin ağırlıklı olarak sınav öncesinde yorum pratikliği kazandırmaya yönelik olması sebep olarak gösterilebilir. Güngör (2005) gerçekleştirdiği çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyinin daha düşük olduğunu ve okuma sonrası stratejilerinden olan sentez vb. stratejileri kullanımda diğer sınıf düzeylerinin gerisinde kaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini sınıf değişkeni açısından yordamasına bakıldığında 7. sınıflarda eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %5'ini açıklarken; 8. sınıflarda %1'ini açıkladığı görülmüştür. Yani eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini 7. sınıflarda daha çok yordadığı söylenebilir. Bu doğrultuda 7. sınıf öğrencilerdeki yordama düzeyinin daha fazla olmasının sebebi olarak 8. sınıfların sınav odaklı bir yıl geçirdiklerinden test ve soru üzerinde direkt olarak cevabı bulmaya odaklanması ve buna bağlı olarak tek tip soru çözme yöntemlerini kullanıyor oluşu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularında sınıf düzeylerine göre öğrencilerin farklı kaygılar taşıdığı, 8. sınıftaki öğrencilerin sınavdan dolayı yeterince okuma yapamadıkları, vakit yetersizliği sebebiyle eleştirel düşünmeyi kullanmaya çok sık başvuramadıkları görülmüştür. Bu öğrenciler genellikle vakitlerini test çözme ve ders çalışmaya verdiklerini, kitap okuyamadıklarını, testlerdeki metin sorularını da kendi geliştirdikleri tekniklerle çözdüklerini, eleştirel düşünme pratiği yapamadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle nitel çalışmamızın da araştırmanın nicel bulgularını açıkladığı söylenebilir.

### **Anne Eğitim Durumu**

Anne eğitim durumuna ilişkin EDEÖ'nün genelinde küçük çaplı etki tespit edilmiştir. Bu etkinin, annesi okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin; annesi ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla ve annesi ilkökul mezunu

olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla diyalektik düşünme, analiz ve eleştirel düşünme eğiliminde daha düşük bir ortalamaya sahip olarak daha alt seviyede yer alması şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bulguları destekleyen bir çalışmada en yüksek ortalamalar yükseköğretim mezunu annelere sahip öğrencilerde görülerek onların lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşük puanlara sahip olarak kendileri aleyhine farklılaşmalarda rol oynadığı görülmüştür (Kürüm, 2002). Turabik ve Gün'ün (2016) araştırmasında da anne eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimi üzerinde farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Doğan Yılmaz (2010), gerçekleştirdiği çalışmada annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarının diğerlerine oranla yüksek olduğunu saptamıştır. Usta (2019) da araştırmasında anne eğitim durumunun eleştirel düşünme becerilerini etkilemesinde benzer bulgulara ulaşmıştır. Alan yazında anne eğitim durumunda eleştirel düşünme eğilimine ilişkin anlamlı farkın görülmediği çalışmalar da mevcuttur (Akar, 2007; Ekinci ve Aybek, 2010; Gülveren, 2007; Şenturan, 2006; Özdemir, 2005; Özgün, 2019).

Anne eğitim durumuna ilişkin POBT genelinde annesi ilkokul mezunu olanların, annesi okuryazar olmayan öğrencilere kıyasla; annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde puan ve seviyelerinin sistemli bir şekilde arttığı görülmüştür. Bakıldığında en avantajlı gruplar okuma becerileri testi başarı puanlarına göre lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına aittir. Anne eğitim durumu, okuma becerilerinde ortalamayı sistemli bir şekilde artırmıştır. Aynı bulguya Coşkun (2003) da ulaşmıştır. Onun araştırmasında da anne eğitim durumu okuma becerileri başarı puanı üzerinde etkilidir ve anne eğitim durumu arttıkça okuma becerilerindeki başarı da artmıştır (Coşkun, 2003). Schulz (2005), gerçekleştirdiği çalışmada PISA'daki okuma performansının anne eğitim durumundan etkilendiğini ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Farklı düzeydeki eğitim durumuna sahip annelerinin çocuklarının da okuma performansında anlamlı derecede farklılaştığını ifade etmiştir (Schulz, 2005). Alan yazında bu durumu destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Çeçen ve Deniz, 2015; Usta, 2019).

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizde ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, analiz alt boyutunda POBT ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutları ve EDEÖ'nün geneli ile POBT arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ve EDEÖ'nün geneli ile POBT arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %5 oranında açıkladığı görülmektedir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerinin %2'sini açıkladığı görülmüştür. Bu durum için ortaokul ve lise düzeylerinin günümüz çocuklarının anne ve babalarının dönemi için ayırıcı bir unsur olması, bu derecelerden herkesin mezun olmaması ve dönemine göre bu düzeylerin kıymetli olması, bu nedenle alınan eğitimin daha farklı bir bakış açısı kazandırması etkili olmuştur denilebilir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin emin olamadığı, şüphede kaldığı, güvenilir bulmadığı vb. pek çok durumda bu konuları ailelerine danıştıkları yönünde beyanları bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin evde anne ve babasını ders konularını danışmada daha güvenilir bulması, elbette anne eğitim düzeyinin öğrencinin eğilimi ve becerisi arasındaki ilişkide bir rol oynadığının göstergesi olabilir. Çünkü katılımcılar, annelerine bilmedikleri soruları sorduklarını ve ondan aldıkları cevaba güvendiklerini araştırmanın nitel bulgularında aile kodu altında ifade etmiştir. Bu durumda nitel bulguların nicel bulgularla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

### **Baba Eğitim Durumu**

Baba eğitim durumuna ilişkin ölçeğin diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda ve ölçeğin genelinde küçük çaplı anlamlı bir fark görülmüştür. Bu doğrultuda babası okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin; babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla diyalektik düşünme alt boyutunda daha düşük bir ortalamaya sahip olarak daha alt seviyede yer aldığı söylenebilir. EDEÖ'nün

genelinde de babası okuryazar olmayan öğrencilerle babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, ilkokul mezunu olanların lehine; lise mezunu olanlar arasında, lise mezunlarının lehine ve üniversite mezunu olanlarla, üniversite mezunu olanların lehine; babası ortaokul mezunu olanlarla babası üniversite mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Kürüm'ün (2002) gerçekleştirdiği çalışmada baba eğitim durumunda katılımcılardan babası yükseköğretim mezunu olanların en yüksek ortalamalara sahip olarak kendi lehlerine anlamlı farklılaşması olduğu, babası okuryazar olmayanların en düşük ortalamalara sahip olarak kendi aleyhlerine anlamlı farklılaşma gösterdikleri görülmüştür. Usta (2019) da araştırmasında baba eğitim durumunun eleştirel düşünme becerilerini etkilemesinde benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu nedenle bu araştırmalar, araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir. Literatürde baba eğitim durumunda eleştirel düşünme eğilimine ilişkin anlamlı farkın görülmediği çalışmalar da tespit edilmiştir (Akar, 2007; Ekinci ve Aybek, 2010; Gülveren, 2007; Şenturan, 2006; Özdemir, 2005; Özgün, 2019).

POBT genelinde babası lise mezunu olanların, babası okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla okuma becerilerinde sistemli artış gösterdiği ve dolayısıyla buna bağlı becerilerde daha iyi olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılabilir. Çeçen ve Deniz'in (2015) çalışmasında da babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu sistemli artış, Coşkun'un (2003) çalışmasında da kendini göstermiş ve baba eğitim durumu yükselen öğrencilerin okuma becerileri başarısı da yükselmiştir. Literatürde bu bulguları destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Usta, 2019).

EDEÖ ve ölçeğin alt boyutları ile POBT arasında ilkokul mezunu babaların çocuklarının, analiz alt boyutunda düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında ve analiz alt boyutu ile POBT arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu söylenebilir. Lise mezunu babaların çocuklarının, diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında düşük düzeyde, eğilim alt boyutu ile düşük düzeyde, analiz alt boyutu ile düşük düzeyde, EDEÖ'nün geneliyle düşük düzeyde korelasyonel anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak üniversite mezunu babalar grubu incelendiğinde diyalektik düşünme alt boyutu ve POBT arasında düşük düzeyde, analiz alt boyutu ile

düşük düzeyde, EDEÖ'nün geneliyle düşük düzeyde korelasyonel anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı görülmüştür. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %1 oranında açıkladığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde katılımcı öğrencilerin şahsi beyanlarında dersle veya genel hayatla ilgili bir sorun yaşadıklarında öncelikle öğretmenlerine veya ailelerine danışarak onlardan kendilerine yol göstermelerini ve yardımcı olmalarını istedikleri yönünde beyanlar karşımıza çıkmıştır. Bu durumda bir öğrencinin güvenilir olmayan bir bilgi okuduğunda, ister kitap ister internetten okumuş olsun, bu bilgiyi babasına danışmasının eleştirel düşünme eğilimine bir etkisi olabilir. Aynı zamanda yapamadığı bir soru veya anlamadığı bir kitabı babası ile konuşması babasının ona göstereceği yol ve teknikler kapsamında okuma becerileri üzerinde etkili olacağı gibi bir durum göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle daha yüksek derecelerden mezun olan babaların öğrencilere daha doğru yöntem ve teknikler göstereceği ve öğrencilerin bakış açılarında önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir. Aile kodu altında toplanan bu kodlar, araştırmanın nitel bulgularında gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel bulgularının, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

### **Anne Çalışma Durumu**

Anne çalışma durumuna ilişkin EDEÖ'nün genelinde, diyalektik düşünme alt boyutunda ve analiz alt boyutunda çalışan annelere yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. POBT geneli, anne çalışma durumuna ilişkin çalışan annelere sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu daha kolay ve doğru bir şekilde anladığı ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Dinçer ve Kolaşın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada anneleri çalışan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Vazquez-Cano, Calle-Cabrera, Maria, Hervas-Gomez ve Lopez-Meneses (2020) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okuma beceri puanlarında ebeveyn mesleklerinin önemli bir rol oynadığını tespit etmiştir. Alan yazında eleştirel düşünme

eğiliminde önemli rol oynayan faktörler arasında anne çalışma durumunu da bu faktörler arasına konumlandıran araştırmalar mevcuttur (Öztürk ve Ulusoy, 2008). Anne çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken annesi çalışan öğrencilerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken, annesi çalışan öğrencilerde ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. EDEÖ ve POBT arasında annesi çalışmayan ve annesi çalışan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklarken; annesi çalışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır.

Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında öğrencilerin tıpkı anne eğitim durumunda da ifade edildiği gibi yaşadıkları sorunlarda özellikle evde oldukları zamanlarda ilk olarak evdeki ebeveyne danışıyor oluşu, annesi çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında bir fark oluşturmuş olabilir. Annesi çalışmayan öğrenciler evde anneleri ile daha çok vakit geçirebildikleri için bu öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimleri okuma becerilerini daha çok yordamakta olabilir. Bu nedenle anne çalışma durumunun öğrenciler üzerinde etkili olabileceği nitel bulgularda da görülmüştür. Bu bakımdan nitel bulguların araştırmadaki anne çalışma durumu nicel bulgularını da desteklediği ifade edilebilir.

### **Baba Çalışma Durumu**

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin baba çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda ölçeğin geneli ve eğilim alt boyutuna yönelik anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ölçeğin diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda çalışan babalara yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışan babaların çocukları, çalışmayan babaların çocuklarına oranla diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda daha yüksek bir ortalama ile görüş bildirmiştir. Buna, çalışmayan babaların geçim sıkıntısı sebebiyle daha

stresli olmaları ve işsizlik kaygısı taşıması dolayısıyla evde olan aile ilişkilerinin değişken olması gibi durumlar sebep olmuş olabilir. POBT geneli, baba çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre testin genelinde çalışan babalara sahip öğrencilerin lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Dinçer ve Kolaşın'ın (2009) araştırmasına göre babası çalışan öğrenciler başarı testlerinde daha başarılı olmakta ve becerileri daha yüksek düzeyde olmaktadır. Öztürk ve Ulusoy (2008) araştırmasında baba çalışma durumunun eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Vázquez-Cano ve diğerlerinin (2020) çalışması da hem anne hem de babaların eğitim, çalışma ve meslek durumlarının okuma becerileri başarı puanında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Baba çalışma durumu değişkenine göre EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Babası çalışan öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarının ve EDEÖ genelinin okuma becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu; babası çalışmayan öğrencilerin ise EDEÖ geneli ve alt boyutlarının okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini baba çalışma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda babası çalışan öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilirken babaları çalışmayan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Eleştirel düşünme eğilimi, babası çalışan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Bu durum çalışan ve çalışmayan babalar arasında maddi, sosyal ve toplumsal farklılıklar olması ve bu farklılıkları çocuklarının da yaşaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın nitel bulgularında örneğin bazen kütüphane kaynaklarını yetersiz bulması, kendi kaynağını kendisinin aramaya çalışması gibi durumlar maddi birtakım imkânlar gerektirmektedir. Katılımcıların okuma kitabı, araştırma imkânı için internet vb. koşulları sağlayabilmesi için evdeki ekonomik durum önem arz etmektedir. Babalarına sorular soran ve onların yönlendirmelerine uyduklarını ifade eden katılımcılar için baba çalışma durumu eğilim ve becerilerinde etkili olmuş olabilir. Babanın çalışmaması geçim sorunu, kaygı, stres gibi durumlara neden olabileceğinden çocuğu ile yeterince ilgilenemeyen ve gerekenleri ona öğretemeyen

babalar olabilir. Bu nedenle araştırmanın nitel bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

### **Aile Tipi**

Aile tipi değişkenine ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarına ilişkin ölçeğin diyalektik düşünme alt boyutunda demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki; eğilim alt boyutunda demokratik ailelerin lehine anlamlı fark; analiz alt boyutunda demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki ve ölçeğin genelinde demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki tespit edilmiştir. Yani demokratik bir ailesi olan çocuklar, eleştirel düşünmeye daha eğilimli olmakla birlikte diyalektik düşünme ve analiz gibi becerilere de daha yatkın bir izlenim göstermiştir. Otoriter ailelerin çocukları ise diğer aile tiplerine göre daha düşük ortalamalar göstermiştir. Aile tipi değişkenine ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Ölçeğin diyalektik düşünme alt boyutunda demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki; eğilim alt boyutunda demokratik ailelerin lehine anlamlı fark; analiz alt boyutunda demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki ve ölçeğin genelinde demokratik ailelerin lehine küçük çaplı etki tespit edilmiştir. Şenturan (2006) yaptığı çalışmada aile tipi değişkeninin ilişkin demokratik aile tipinde diğer aile tipleri ile anlamlı farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu farklılaşmada otoriter ve koruyucu aileler düşük puanlar alırken demokratik ailelere sahip öğrenciler daha yüksek puanlar almış ve anlamlı farklılaşma da onların lehine olmuştur. Bulguları destekleyen bir diğer çalışma bulgusu Doğan Yılmaz'ın (2010) çalışmasında olumsuz aile tiplerinin (otoriter, ilgisiz, koruyucu vs.) olumlu aile tiplerine göre (demokratik, hoşgörülü vs.) eleştirel düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Tümkaya ve Aybek (2008) çalışmalarında demokratik bir aile tipine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha çok geliştiğini gözlemlemiştir. Abdullahi, Mlozi ve Nzalayaimisi (2015), çalışmasında aile tipinin akademik başarıya ve dolayısıyla becerilere yansıdığını ve bu alanlar üzerinde ilişkisi olan bir değişken olduğunu saptamıştır. Adegbayega (2018) gerçekleştirdiği çalışmada aile tipinin öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda öğrencilerin eğilimlerinde de rol oynayabileceği ifade edilebilir. Alan

yazında aile tipine yönelik eleştirel düşünme eğilimine ilişkin anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da tespit edilmiştir (Balkın, 2020). Aile tipi değişkenine ilişkin POBT'ye yönelik gerçekleştirilen testin genelinde aile tiplerine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bunun sebebi; aile tipinin ve ailenin davranış biçiminin, bireylerin eğilimlerinde önemli bir rol oynaması ancak özellikle okullarda eğitimi verilen becerilerde bu kadar büyük bir etkisinin olmaması olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aile tipi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında demokratik ve koruyucu aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında demokratik aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında demokratik ve koruyucu aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. EDEÖ ile POBT arasında demokratik aile tipine göre düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda demokratik aile tipine sahip olan öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlar arası daha yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri olduğu, dolayısıyla demokratik aile tipinin öğrencilerdeki eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi olumlu etkilediği söylenebilir. Aile tipi değişkenine göre ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda ailenin demokratik olmasının öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri ile ilişkisinde ve yordamasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebi demokratik ailelerin çocuklarına daha özgür bir yaşam sunması ve çocuklarına daha çok söz hakkı tanıyarak onların fikirleri doğrultusunda kararlar vermesi olabilir.

Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin ailelerinin karar ve görüşlerinden etkilendiği, onlardan yaşadıkları süreçte yardım bekledikleri ve tecrübelerine güvenerek danıştıkları doğrultusunda görüşler tespit edilmiştir. Bu durumda aile tipinin eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında ve okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

## Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan analiz sonucunda diyalektik düşünme alt boyutunda anlamlı fark, analiz alt boyutunda küçük çapta etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Eğilim alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Diyalektik düşünme alt boyutunda tek çocuk olanlarla bir kardeşi olan öğrenciler arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla iki kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla üç ve üstü kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bir adet kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin, hiç kardeşi olmayan veya birden fazla kardeşi olanlara oranla diyalektik düşünme noktasında daha ileri seviyede olduğu söylenebilir. Analiz alt boyutunda bir kardeşi olanlarla iki kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine; bir kardeşi olanlarla üç ve üstü kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine küçük çaplı anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçek geneli ve alt boyutlara bakıldığında eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin en üst seviyede birbirine çok yakın iki grup vardır: tek çocuk olanlar ve bir adet kardeşi olanlar. Bu durumdan hareketle kardeş sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğiliminde ve diyalektik düşünme ve analize yatkınlıkta küçük bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Çünkü 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ortalaması, en düşük olan ortalamadır. Özgün (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerdeki kardeş sayısının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduğunu ve hiç kardeşi olmayanların eğilimlerinin daha düşük olduğunu ancak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı saptanmıştır. Şenturan'ın (2006) gerçekleştirdiği çalışmada da bir kardeşi olan öğrencilerin; 2, 3, 4 ve üzeri kardeşi olanlar ile arasında anlamlı derecede puan farkı tespit edilmiştir. Gustafsson ve Svensson (1982) kardeş sayısının öğrencilerdeki biliş ve beceri seviyesinde rol oynadığını, kardeş sıra sayısının ve yaş aralığı gibi durumların da bu durumda değişkenlik oluşturacağını savunmuştur. Downey ve Condon (2004) gerçekleştirdiği çalışmada az kardeşi olan öğrencilerin çok kardeşi olanlara kıyasla daha iyi performans gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmanın

sonucunda bir kardeşi olanların akran ilişkileri dâhil pek çok beceride daha iyi performans gösterdiği görülmüştür (Downey ve Condron, 2004). Bu bulguların, araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin POBT'ye yapılan anova testi sonucunda bir kardeşi olanlarla üç ve üzeri kardeşi olanlar arasında, bir kardeşi olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında en avantajlı öğrencilerin bir kardeşi olanlar ile tek çocuk olanlar olması, eleştirel düşünme eğilimlerindekiyle benzer bir sonuç doğurmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir araştırma Coşkun (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma becerileri ölçülmüş ve bu beceriler üzerinde kardeş sayısının etkisi gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda tek çocuk olanlar veya bir kardeşi olanların; iki, üç veya 4 ve üzeri kardeşi olanlara oranla okuma becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Coşkun, 2003). Literatürde benzer sonuçları olan başka araştırmalar da tespit edilmiştir (Usta, 2019).

Gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 1 kardeş, 2 kardeş ve 3 kardeş ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilememiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında 1 kardeş, 2 kardeş, 3 ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ile POBT arasında 1 kardeş, 2 kardeş, 3 ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 1 veya 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlar arası daha yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri olduğu söylenebilir. Bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. İki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda diğer kardeş sayılarında gerçekleşen yordama düzeylerine bakıldığında en yüksek olan üç veya daha fazla kardeş sahibi olan öğrencilerde olduğu söylenebilir. Bunun sebebi kardeş sayısının artmasının çocuğun gözünde tecrübe kazanacağı örnekleri de artırması ve hayata daha farklı açılardan bakmasını sağlaması olabilir. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında katılımcıların kardeş sayısına ilişkin

olumsuz bir beyanı olmadığı, kardeşleri kendilerinden büyük olduğunda onlardan yardım aldıkları ancak küçük kardeşlerine ilişkin bir beyanları olmadığı görülmüştür.

## **Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu**

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, okul öncesi eğitim alma durumuna göre ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin eğilim alt boyutunda da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farkın her boyutta okul öncesi eğitim alanların lehine olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda okul öncesi eğitim alan öğrenciler, yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Karakuş'a (2019) göre eleştirel düşünme, dil becerilerinin gelişiminde rol oynamakta olduğundan okul öncesi eğitimde öğretilmesi gereken bir düşünme türüdür ve okul öncesi eğitim alan öğrenciler eleştirel düşünmede daha yüksek bir performans gösterebilir. POBT geneli, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre testin genelinde okul öncesi eğitim alanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre okuma becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, ve Foorman'ın (2004) araştırmasında okul öncesi eğitimin okuma becerilerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dönmezler (2016) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitimin okuma ve düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerde ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde EDEÖ ve POBT arasında da okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel sonuçlara bakıldığında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri arasındaki ilişki yakın ve benzer çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır.

## Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi

Ortaokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında okul öncesi eğitimi hiç almayanların aleyhine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında okul öncesi eğitimi hiç almamış olanlarla 1 yıl eğitim almış olanların arasında, 1 yıl eğitim alanların lehine; okul öncesi eğitim almamış olanlarla 2 yıl ve üzeri eğitim almış olanların arasında, 2 yıl ve üzeri eğitim alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda en az 1 yıl okul öncesi eğitim alanların, hiç eğitim almayanlara göre diyalektik düşünmede daha yüksek bir düzeyde olduğu ve diyalektik düşünmeye daha eğilimli olduğu söylenebilir. Analiz alt boyutunda ölçeğin geneli ve alt boyutlarında ise 1 yıl veya 2 yıl ve üzeri eğitim alanlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarına yönelik eğilimlerin de arttığı görülmüştür. Yıldırım Doğru (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Türkçe dersinde becerileri ölçen yıl sonu başarı puanı, okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine ilişkin POBT genelinde okul öncesi eğitim alma süresine göre küçük çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma; okul öncesi eğitim almayanlarla 1 yıl eğitim almış olanların arasında, 1 yıl eğitim alanların lehine; okul öncesi eğitim almamış olanlarla 2 yıl ve üzeri eğitim almış olanların arasında, 2 yıl ve üzeri eğitim alanların lehine tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okul öncesi eğitimin süresi arttıkça okuma becerileri başarı puanının da arttığı görülmektedir. Yani okul öncesi eğitim almak, öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayan bir etkidir denilebilir. Bozgün ve Sağır'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin diğerlerine kıyasla okuma sürecine daha hızlı bir şekilde adapte olduğunu ve becerilerinin daha hızlı gelişerek daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alan yazındaki çalışmalar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Schatschneider ve diğerleri, 2004)

Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 1 yıl okul öncesi eğitim almış öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ve 2 yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında 1 yıl eğitim alan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde, 1 yıl eğitim almış öğrencilerde ve 2 yıl ve üzeri eğitim almış öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. EDEÖ ile POBT arasında hiç eğitim almamış öğrencilerde ve 1 yıl eğitim almış öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Bunun sebebi okul öncesi eğitimin bireyleri okula hazırlaması ve hem dil hem de düşünce becerilerinde sağlam bir temel oluşturması olabilir.

### **Kendilerine Ait Kitaplıkları Olma Durumu**

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, ortaokul öğrencilerinin kendilerine ait kitaplıkları olma durumuna göre gerçekleştirilen analize göre ölçeğin geneli, diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Tespit edilen bu fark, evlerinde kendilerine ait kitaplığı olan öğrencilerin lehinedir. POBT geneli, ortaokul öğrencilerinin kendilerine ait kitaplığı olma durumuna göre testin genelinde kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Coşkun (2003) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin kendilerine ait oda, çalışma masası gibi eşyalara sahip olmasının okuma becerilerini artırdığını tespit etmiştir. Katrancı (2015) araştırmasında kendisine ait kitaplığı olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Baker (2003) araştırmasında evde okumaya yönlendiren bir düzen ve ortam olmasının öğrenciyi okumaya yönlendirerek bu durumun okuma başarısını artırdığını tespit etmiştir. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp'in (2013) yaptığı araştırmada kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan ve olmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ve POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken kendine ait kitaplığı olmayan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yani genel olarak kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasındaki ilişki düzeyleri daha yüksek düzeydedir denilebilir. Dökmen (2019), gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin kendi kitaplarına sahip olmasının okuma becerileri ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde kendi kitaplığı olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Eleştirel düşünme eğilimi, kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin kendilerine ait bir kitaplık veya yakınlarında kütüphane olmasının istedikleri zaman istedikleri kitabı okuyabilme avantajı sağlamasının yanında, herhangi bir durumda kitaplar daha ulaşılabilir olduğundan öncelikle kitaplara yöneldikleri yönünde katkıları olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle nitel bulguların, nicel bulgularla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

### **Kitap Okuma Süresi**

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin EDEÖ ve alt boyutlarına yapılan anova testi sonucunda ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda farklılaşma tespit edilemese de diğer alt boyutlara bakıldığında kitap okuma süresi arttıkça aritmetik ortalamaların da arttığı görülmektedir. Ölçeğin geneli, diyalektik

düşünme ve analiz alt boyutlarında ise günlük 0-30 dakika kitap okuyanlarla günlük 31-60 dakika kitap okuyanlar arasında, 31-60 dakika kitap okuyanların lehine; 0-30 dakika kitap okuyanlarla günlük 61-90 dakika ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 61-90 dakika ve üzeri kitap okuyanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Demir R. (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kitap okuma süresi artan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin de arttığını tespit etmiştir. Kılıç, Yazıcı ve Topalak'ın (2017) araştırmasında da okuma sıklığının eleştirel düşünme eğilimini etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumda kitap okuma süresinin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin POBT'ye yapılan test sonucunda testin genelinde günlük kitap okuma süresine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Fives'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada da kitap okuma sıklığının okuma başarısını etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Okuma becerileri, diğer beceriler gibi sağlam bir okul temeli ve sistemli eğitimlerle gelişen bir beceridir (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008). Okuma becerisini sağlam temeller üzerine oturtmamış olan bir öğrenci günlük olarak kitap okusa dahi aşamayacağı bazı sorunlar yaşayabilir. Bunları bir öğretmen, rehber veya uzman eşliğinde çözebilir. Tüm bunların dışında PISA tarafından geliştirilen bu okuma becerileri testi yalnız paragraf sorularından değil, görseller içeren şekil, şema ve grafik sorularını da kapsamaktadır. Bu doğrultuda günlük olarak roman, hikâye, masal vb. türlerde kitap okuyan öğrencilerin bu tarz görsel okuma sorularını çözebilmek için daha farklı etkinlikler üzerinden çalışması gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EDEÖ ile POBT arasında da 0-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında eğilim alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlar ve ölçekler arasında tüm kitap okuma süre değişkenlerinde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Alan yazında bulguyu destekleyen bir çalışmada kitap okuma süresinin okuma becerileriyle pozitif

yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini açıklamakta olduğu görülmüştür. Günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Bu yordama düzeyi, diğer kitap okuma süre değişkenlerinden daha yüksektir. Bu bağlamda günlük kitap okuma süresi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinin de arttığı yorumunda bulunulabilir. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcılar kitap okurken eleştirel düşünme konusunda pratik yaptıklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma düzeylerini artırdığını ifade ederek ne kadar kitap okurlarsa hem okuma becerilerinde hem de eleştirel düşünmede o kadar geliştiklerini ifade etmiştir. Bu durumda nitel bulguların nicel bulguları desteklediği yönünde açıklama yapılabilir.

### **Günlük Teknoloji Kullanım Süresi**

Öğrencilerin günlük olarak teknoloji (bilgisayar, telefon, tablet vb.) kullanma sürelerine ilişkin diyalektik düşünme alt boyutunda küçük çaplı etkiye sahip ve ölçek genelinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Eğilim ve analiz alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Diyalektik düşünme alt boyutundaki anlamlı farklılaşma; 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine; 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine; 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri süre teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehine şeklinde gerçekleşmiştir. Yani 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin diyalektik düşünme eğilimlerinin ve niteliklerinin daha düşük bir seviyede olduğu ve dolayısıyla teknoloji kullanımından diğerlerine kıyasla olumsuz etkilendikleri ifade edilebilir. Özgün (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerdeki teknoloji kullanım süresinin belirli bir zaman dilimini aşacak şekilde arttığında eleştirel düşünme eğilimlerini düşürdüğünü tespit etmiştir. Aynı bulguya

Demir R. (2017) ve Akdan (2016) da gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda ulaşmıştır. Durualp ve diğerlerinin (2013) araştırmasında interneti bilgi amaçlı kullanan ve internet kullanımı denetlenen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kim, Yi ve Hong'un (2020) araştırmasında teknolojinin akademik amaçlarla kullanımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu araştırmalar, araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Alan yazında katılımcıların günlük olarak teknoloji kullanım sürelerine yönelik eleştirel düşünme eğilimine ilişkin anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da tespit edilmiştir (Balkın, 2020).

Günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin POBT genelinde küçük çapta etkiye anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmada 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullananların lehine; 0-30 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 0-30 dakika teknoloji kullananların lehine; 31-60 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 31-60 dakika teknoloji kullananların lehine; 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerle 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanan öğrenciler arasında, 61-90 dakika teknoloji kullananların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında okuma becerileri başarı puanı en yüksek olan grubun günlük olarak teknolojiyi 0-30 dakika arası kullanan grup olduğu görölmektedir. En düşük başarı puanına ise günlük olarak 91 dakika ve üzeri teknoloji kullanımı gerçekleştiren öğrencilerin sahip olduğu görölmektedir. Bu durumda gün içinde kullanılan teknoloji süresinin okuma becerilerini olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunulabilir. Öztürk ve Ohi'nin (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada dijital okuryazarlık bazında teknoloji kullanımının okuma becerilerini ve tutumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Picton (2014) ise teknoloji kullanımının okuma becerilerine etkisinin olumlu veya olumsuz olmasına ilişkin literatürde herhangi bir görüş birliği olmadığını ifade etmiştir. Bu durumda teknoloji kullanımının belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılması daha olumlu sonuçlar doğurabilir.

Gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında 61-90 dk. teknoloji kullanan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken 0-30 dk., 31-60 dk. ve 90 dk. ve üzeri

teknoloji kullanan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında sadece 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanımında düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk., 61-90 dk. ve 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. EDEÖ ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk., 61-90 dk. ve 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Bu doğrultuda diğer günlük teknoloji kullanım süresi değişkeninde gerçekleşen yordama düzeylerine bakıldığında en yüksek olan günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde olduğu söylenebilir. Bunun sebebi teknolojinin özellikle de doğru kullanımının bireylerde eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi ve okumaya yönelik becerileri artırıyor olması olabilir. Araştırmanın nitel bulguları da bu durumu desteklemektedir çünkü katılımcılar bir bilgi öğrenmek istediklerinde veya bir duruma ilişkin araştırma yapmak istediklerinde önce teknolojik aletler ve platformları denediklerini ve internetteki bilgileri her zaman güvenilir bulmadıkları için okurken dikkatle okuyup eleştirel bir bakış açısı ile düşündüklerini belirtmiştir. Bu durumda günlük olarak teknoloji kullanımında bireylerin bilgileri güvenilir bulmayarak veya yeni bilgiler öğrenmeye çalışarak eleştirel düşünmeyi kullandıklarını, bunun eğilimlerini artırdığını, dikkatli bir okuma süreci geçirdiklerinden okuma becerilerini artırdığını ifade etmek mümkündür.

### **Aile ile Geçirilen Zamanın Verimliliği**

EDEÖ ve alt boyutları, aile ile geçirilen zamanın verimli olup olmadığına yönelik diyalektik düşünme alt boyutunda ve ölçeğin genelinde küçük çaplı etkiye sahip bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda da anlamlı bir farklılaşma

tespit edilmiştir. Ölçeğin analiz alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin geneli ve diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarındaki fark, ailesi ile verimli zaman geçirdiği kanısında olan öğrencilerin lehinedir. Murphy, Rowe, Ramani ve Silverman'ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin aileleri ile kaliteli vakit geçirmesi ve onlardan kaliteli bilgiler edinmesinin, eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiği ifade edilmiştir. Evde öğrenim ortamının eğitim kalitesi kavramına dayanarak, çocukların gelişiminde teşvik edici ve duyarlı aile zamanı önemlidir. Blaurock, ve Kluczniok (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada geçirilen zaman kullanımının çocuklukta gelişim aşamalarını etiketlediğini saptamıştır. Uluslararası çalışmalar, aile zaman kullanım alışkanlıklarının bir ailenin kaynakları (eğitim düzeyi POBT geneli, aile ile geçirilen zamanın verimliliği değişkenine ilişkin testin genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Okuma becerileri motivasyonel desteklemeler ya da tecrübelerle değil, eğitim ve pratikle geliştiğinden; çocuğun okuma becerilerinin gelişmesi için ailesi ile birlikte olduğunda ailesinin çocuğun okuma becerilerini geliştirecek etkinlikler uygulaması gerekmektedir. Ancak bu şekilde geçirilen bir zamanın çocuğun okuma becerilerine katkısı olabileceği ifade edilebilir.

Aile ile geçirilen zamanın verimliliği değişkenine göre incelendiğinde diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki varlığı görülürken ailesi ile verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde anlamlı bir ilişki varlığı görülmemektedir. EDEÖ ve POBT arasında ailesiyle verimli zaman geçiren öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken ailesiyle verimli zaman geçirmeyen öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yani genel olarak ailesi ile verimli vakit geçiren öğrencilerin EDEÖ ve alt boyutları ile POBT arasında anlamlı şekilde ilişkisi olduğu ancak ailesi ile verimli vakit geçirmeyen öğrencilerde bu anlamlı ilişkilerin gözlenemediği söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini aile ile geçirilen zamanın verimli olma durumu değişkeni açısından ne şekilde yordadığını görmek

amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eleştirel düşünme eğiliminin, ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin ailelerinden etkilendiklerini ve onların gösterdikleri yol ve yöntemler ışığında kendilerini geliştirdiği şeklinde beyanlar dikkat çekmektedir. Katılımcılardan ailesi ile geçirdiği zamandan memnun olanların genellikle ailelerine danıştığı ve onlardan görüş aldığı şeklinde yorumda bulunanlar vardır. Bu doğrultuda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ailesi ile geçirdiği zamanın verimliliğinden etkilenmesi söz konusu olabilir. Bu bağlamda araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

### **Sosyal Etkinliklere Aktif Olarak Katılma Durumu**

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna yönelik diyalektik düşünme alt boyutunda ve ölçeğin genelinde küçük çaplı etkiye sahip bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin analiz alt boyutunda da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ölçeğin eğilim alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin geneli ve diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarındaki fark, sosyal etkinliklere aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin lehinedir. Elde edilen bulguyu destekleyen bir çalışmada sosyal etkinliklere katılım göstererek aktif olan öğrencilerin diğer alanlarda faaliyet gösteren öğrencilere oranla daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu yönünde sonuç vermiştir (Kürüm, 2002). Liu ve Tan'ın (2019) araştırmasında sosyal etkinliklerin ilkökul ve ortaokul öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini geliştirebileceği ifade edilmiştir. Alan yazında sosyal etkinliklere katılmaya yönelik eleştirel düşünme eğilimine ilişkin anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da tespit edilmiştir (Şenturan, 2006). POBT geneli, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre testin genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalarda da sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrenciler arasında artan veya azalan bir fark görülmemekte, her ikisi de neredeyse eşit başarı puanlarına sahip bir şekilde görülmektedir. Baker ve Wigfield (1999) araştırmalarında sosyal

etkinliklerin okuma çevresinde gerçekleştirilirse, katılımlı okuma gibi, okuma becerilerine katlısı olabileceğini ifade etmiştir.

Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma değişkenine göre incelendiğinde diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. EDEÖ ve POBT arasında da sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumu açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığına bakıldığında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı; sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %1'ini açıkladığı görülmüştür. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini açıklama oranı sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilere kıyasla daha fazladır. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcılar özellikle ders yoğunluğundan sosyal etkinliklere katılamadığından şikâyet etmiş ve sosyallik olmadan insanların tanınamayacağı, tecrübe kazanılamayacağı ve eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin azalacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel ve nicel bulgularının paralel olduğu söylenebilir.

## **Öğretmen Tipi**

Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına yapılan anova testi sonucunda yalnızca eğilim alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Ancak ölçeğin diyalektik düşünme alt boyutunda orta çaplı etkiye sahip, analiz alt boyutunda küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin genelinde de anlamlı bir fark meydana geldiği görülmektedir.

Diyalektik düşünme alt boyutunda öğretmenleri demokratik bir tutum sergileyen ortaokul öğrencilerinin; öğretmenleri katı ve sert, ilgisiz, müdahaleci ve mükemmeliyetçi olan öğrencilere kıyasla; öğretmenleri mükemmeliyetçi olan öğrencilerin öğretmenleri ilgisiz olan öğrencilere diyalektik düşünme alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve bu nedenle daha yüksek bir seviyede yer aldığı görülmüştür. Analiz alt boyutunda öğretmenleri demokratik bir tipte olan ortaokul öğrencilerinin, öğretmenleri ilgisiz veya mükemmeliyetçi olan öğrencilere kıyasla analiz becerisi ve becerisini kullanmaya eğiliminin daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Ünlü (2018) gerçekleştirdiği araştırmada demokratik ve özgür bir toplum oluşturmada eleştirel düşünmenin temel teşkil ettiğini ve eleştirel düşünmenin öğretilmesinde öğretmenlere büyük bir pay düştüğünü ifade etmiştir. Pinto ve Portelli (2009) araştırmasında eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için okullarda demokratik bir ortam olması ve öğretmenin öğrenci fikirlerine karşı demokratik bir tutum içinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Literatürdeki bu bulgular, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin POBT’de anlamlı farklılaşma görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek başarı puanlarının demokratik öğretmenlere sahip olan öğrencilerde görüldüğü söylenebilir. Demokratik öğretmenleri müdahaleci öğretmenler takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan grubun ise ilgisiz öğretmenlere sahip öğrenciler olduğu görülmektedir. Ackley, Colter, Marsh ve Sisco’nun (2003) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin sınıf içerisinde söz sahibi olduğu ve öğretmenlerden demokratik tutum gördüğü ortamda daha yüksek performans gösterdiği ve okul becerilerindeki başarısı üzerinde daha olumlu sonuçlar elde ettiği ifade edilmiştir.

Gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında ilgisiz, müdahaleci, duygusal ve mükemmeliyetçi bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert ve demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında yalnız demokratik öğretmenlerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında ilgisiz, müdahaleci ve duygusal bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert, demokratik ve mükemmeliyetçi bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. EDEÖ ile POBT arasında ilgisiz, müdahaleci, duygusal ve

mükemmeliyetçi bir öğretmeni olan öğrencilerde anlamlı bir ilişki tespit edilemezken katı-sert ve demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %5'ini açıkladığı; demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini açıkladığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar, öğretmenlerini eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri için çok önemli bir noktada gördükleri, öğretmenin öğrenciye ve derse yönelik tavrı ve yaptığı etkinliklerin kendilerini oldukça motive ederek çalışmaya ve düşünmeye sevk ettiği, öğretmenin kendileri için bir rehber olduğu ve bu nedenle eleştirel düşünme eğilimi kazanmaları için kendilerine öğretmen tarafından eleştirel düşünmeye yönelik öğretim ve etkinlik yaptırılması gerektiği şeklinde açıklamalar yapmıştır. Bu nedenle öğrencilerin açıklamalarından istedikleri öğretmenlerin kendilerine rehberlik eden, hoşgörülü ve yetkin bir kişi olması gerektiği anlamı çıkarılabilir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları desteklediği ifade edilebilir.

## **Maddi Gelir**

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında aylık maddi gelirleri değişkeni açısından ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizine göre maddi gelir açısından eleştirel düşünme eğilimi temelinde anlamlı ilişki tespit edilmiş, okuma becerileri temelinde ise anlamlı korelasyonel ilişki tespit edilememiştir. Maddi gelir açısından meydana gelen bu ilişkinin pozitif yönlü bir anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kürüm'ün (2002) gerçekleştirdiği çalışmada da maddi gelir ile eleştirel düşünme arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) gerçekleştirdiği araştırmada ailenin maddi gelir düzeyinin öğrencinin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde belirleyici olduğu ortaya koyulmuştur. Dahl ve Lochner'in (2012) araştırmasında maddi gelirin öğrencilerin okuma başarı testindeki puanlarını etkilediğini saptamıştır. Bu bulgular, araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir. Maddi gelirin diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutları ile ilişkisinin ihmal edilebilir düzeyde, analiz alt boyutu ve EDEÖ geneli ile ilişkisinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda maddi gelir düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile pozitif anlamlı bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Alan yazında maddi gelire yönelik eleştirel düşünme eğilimine veya okuma becerilerine ilişkin anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da tespit edilmiştir (Bayındır, 2015; Çeçen ve Deniz, 2015; Dökmen, 2019).

## **Metafor**

Araştırmada eleştiri ve okuma kavramlarına yönelik toplanan metaforlar eleştiri kavramı için olumlu, iki yönlü ve olumsuz şeklinde 3'e; okuma kavramı için olumlu ve olumsuz şeklinde 2'ye ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde sınıflandırılmıştır. Eleştiri kavramında olumlu grupta 6, iki yönlü grupta 5, olumsuz grupta 7 ayrı sınıflandırma yapılmıştır. Okuma kavramında olumlu grupta 6, olumsuz grupta 2 sınıflandırma yapılmıştır. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algılarında; iyi bir şey, güzel bir şey ve önemli bir şey kavramları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; yorum, düşünce ve sorgulama metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne ve insan benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kitap, ayna ve lamba metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güneş, ışık ve aydınlık metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güzellik, iyilik ve özgürlük kavramları üzerinde durmuştur.

Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; su, şeker ve yemek metaforları üzerinde durmuştur.

Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki iki yönlü benzetmelere ilişkin metaforik algılarında; hayat, tartışma ve yorum metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki nesne benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; ayna, terazi ve röntgen makinesi kodları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında limon metaforu üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; karşılaştırma, kendini tanıma ve ölçme kodları üzerinde durmuştur. Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında insan ve dünya metaforları üzerinde durduğu görülmüştür.

Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kötülük, kâbus ve silah metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; yargılama, dedikodu ve tartışma kavramları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında ön yargı ve kalp kırma metaforları üzerinde durduğu görülmüştür. Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-kişi-kurum benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında TBMM kavramı üzerinde durduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki olumsuzluk benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kötü bir şey, olumsuzluk ve saçma bir şey metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; karanlık, siyah renk ve kara bulutlar metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında su metaforu üzerinde durmuştur.

Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşleri olumsuz takip etmiştir. İki yönlü kategorisi en az görüş alan kategori olmuştur.

Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; ışık, su ve güneş kavramları üzerinde durmuştur. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; hayal, faydalı bir şey ve kültür metaforlarında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-kişi benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kitap, kapı ve yol kodları üzerinde durmuştur. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güzellik, hayal ve hayal etmek kavramlarında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; iyilik, eğlence ve sevgi metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; meyve, çikolata ve yemek üzerinde yoğunlaşmıştır.

Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; sıkıcı, kötülük ve gereksiz metaforları üzerinde durmuştur. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-mekân benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında çukur ve hapisane kodları üzerine yoğunlaşmıştır.

Katılımcıların okuma kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler gelmiştir. Kod sayılarına bakıldığında sıralama değişmemiş; öncelikle 271 farklı kod ile olumlu, sonrasında 29 kodla olumsuz metaforlar şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler gelmiştir. İki yönlü görüşler en son sırada yer almıştır. Kod sayılarına bakıldığında; öncelikle 433 farklı kod ile olumlu, sonrasında 151 kodla olumsuz, son olarak 59 kodla iki yönlü metaforlar şeklinde sıralanmıştır. Genele bakıldığında okuma kavramı üzerinde olumlu ve olumsuz görüşler arasında olumlu görüşlerin lehine yüksek bir fark varken eleştiri kavramında

olumlu ve olumsuz görüşlerde olumlu görüşler lehine bir fark olsa da bu fark çok yüksek değildir ve olumlu ve olumsuz görüşler birbirine daha yakın sayıda kod ve frekansta görülmektedir.

## 5.2. Sonuç

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedefleyen karma desenli araştırmanın temel sonuçları verilmiştir.

Nicel bulgulara yönelik sonuçlar:

1. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, literatüre kazandırılmıştır.
2. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Okuma becerileri ile diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları arasında düşük düzeyde, eğilim alt boyutu ile arasında ihmal edilebilir düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.
3. Cinsiyet değişkeninin EDEÖ'de yalnız eğilim alt boyutunda anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu fark, erkek öğrencilerin lehinedir. POBT'de ise kız öğrencilere yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ve EDEÖ geneli ile POBT arasında kız ve erkek öğrencilere yönelik düşük düzeyde, eğilim alt boyutu ile POBT arasında kız öğrencilerde ihmal edilebilir düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin, kız ve erkek öğrencilerdeki okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı saptanmıştır.
4. Sınıf değişkeninin EDEÖ'de anlamlı bir farka sebep olmadığı tespit edilmiştir. POBT'de ise 8. sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre diyalektik düşünme, analiz alt boyutları ile EDEÖ'nün geneli ve POBT arasında 7 ve 8. sınıflara yönelik düşük düzeyde, eğilim alt boyutu ile POBT arasında 7. sınıflara yönelik ihmal edilebilir düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel

düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini 7. sınıflarda %5, 8. sınıflarda %1 oranında açıkladığı saptanmıştır.

5. Anne eğitim durumunun EDEÖ genelinde anlamlı farka neden olduğu tespit edilmiştir. Bu fark annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin aleyhinedir. Anne eğitim durumunun POBT genelinde de anlamlı farka sebep olduğu görülmüştür. Anne eğitim durumu değişkenine göre ilkokul mezunu annelerin çocuklarının, analiz alt boyutunda POBT ile düşük düzeyde; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutları ve EDEÖ'nün geneli ile POBT arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise mezunu annelerin çocuklarının; diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ve EDEÖ'nün geneli ile POBT arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %5, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %2 oranında açıkladığı saptanmıştır.
6. Baba eğitim durumunun EDEÖ'nün geneli ve diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında anlamlı farka sebep olduğu görülmüştür. Bu fark babası okuryazar olmayan öğrencilerin diğerlerine göre ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin üniversite mezunu olanlara göre daha düşük seviyede yer almasından kaynaklanmıştır. POBT'de ise bu değişken babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılaşma meydana getirmiştir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin analiz alt boyutu ile POBT arasında düşük düzeyde; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında düşük düzeyde; babası lise mezunu olan öğrencilerin diyalektik düşünme, eğilim, analiz ve EDEÖ'nün geneli ile POBT arasında düşük düzeyde; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin diyalektik düşünme, analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında düşük düzeyde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerinin %4'ünü, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %1'ini açıkladığı saptanmıştır.
7. Anne çalışma durumunun EDEÖ'nün genelinde, diyalektik düşünme alt boyutunda ve analiz alt boyutunda çalışan annelere yönelik anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu

görülmüştür. POBT geneli, anne çalışma durumuna ilişkin çalışan annelere sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğilim ve analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında annesi çalışmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %3'ünü açıklarken; annesi çalışan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

8. Baba çalışma durumunun diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında çalışan babalara yönelik anlamlı farklılaşma meydana getirdiği görülmüştür. POBT'de babası çalışan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Baba çalışma durumuna göre diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarının ve EDEÖ genelinin okuma becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu; babası çalışmayan öğrencilerin ise EDEÖ geneli ve alt boyutlarının okuma becerileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğiliminin, babası çalışan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.
9. Aile tipinin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarında demokratik ailelerin lehine anlamlı fark meydana getirdiği tespit edilmiştir. POBT'de ise aile tipine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Aile tipine göre diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ile POBT arasında demokratik ve koruyucu ailelere yönelik düşük düzeyde; eğilim alt boyutu ve EDEÖ ile POBT arasında demokratik ailelere yönelik düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.
10. Kardeş sayısının diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Bu farkın bir kardeşi olanların lehine olduğu görülmüştür. POBT'de da bir kardeşi olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Kardeş sayısına göre diyalektik düşünme ve analiz alt boyutu ve EDEÖ ile POBT arasında 1 kardeş, 2 kardeş ve 3 kardeş ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini, iki kardeşi olanların eleştirel düşünme

eğiliminin, okuma becerilerinin %3'ünü, üç veya daha fazla kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı saptanmıştır.

- 11.** Okul öncesi eğitim alma durumunun EDEÖ, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında okul öncesi eğitim alanlara yönelik anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. POBT'de da okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerde ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Analiz alt boyutu ile POBT arasında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.
- 12.** Okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında okul öncesi eğitimi hiç almayanların aleyhine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın okul öncesi eğitim almayanların aleyhine olduğu görülmüştür. POBT'de de okul öncesi eğitim alma süresinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmanın okul öncesi eğitim almayanların aleyhine olduğu görülmüştür. Diyalektik düşünme alt boyutu ile POBT arasında hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ve 2 yıl ve üzeri eğitim alan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında 1 yıl eğitim alan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz alt boyutu ile POBT arasında hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde, 1 yıl eğitim almış öğrencilerde ve 2 yıl ve üzeri eğitim almış öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %3'ünü, 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.
- 13.** Öğrencilerin kendilerine ait kitaplığı olma durumunda ölçeğin geneli, diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutlarında kendilerine ait kitaplığı olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. POBT geneli, kendine ait kitaplığı olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki

tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin, kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

- 14.** Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerinin ölçeğin geneli, diyalektik düşünme ve analiz alt boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu farkın günlük 31-60 ve 61-90 dakika kitap okuyanların lehine olduğu görülmüştür. POBT genelinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Günlük kitap okuma süresine göre diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıklamakta olduğu görülmüştür.
- 15.** Günlük teknoloji kullanımının diyalektik düşünme alt boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma 0-30 dakika, 31-60 dakika ve 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehinedir. Günlük teknoloji kullanım süresi değişkenine ilişkin POBT genelinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu fark 0-30 dakika, 31-60 dakika ve 61-90 dakika teknoloji kullanan öğrencilerin lehinedir. Diyalektik düşünme alt boyutu ve POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk. ve 90 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde; eğilim alt boyutu ile POBT arasında 91 dk. ve üzeri teknoloji kullananlarda düşük düzeyde; analiz alt boyutu ve EDEÖ ile POBT arasında 0-30 dk., 31-60 dk., 61-90 dk. ve 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü; 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.
- 16.** Aile ile geçirilen zamanın verimliliğinin diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutunda ve ölçeğin genelinde verimli zaman geçirenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. POBT geneli, aile ile geçirilen zamanın verimliliği değişkenine ilişkin

testin genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin, ailesi ile verimli zaman geçiren öğrencilerin okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

- 17.** Sosyal etkinliklere aktif olarak katılmaya yönelik diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark tespit edilmiştir. POBT geneli, sosyal etkinliklere aktif olarak katılma durumuna ilişkin testin genelinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılmaya göre incelendiğinde diyalektik düşünme ve analiz alt boyutları ve EDEÖ ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan ve katılmayan öğrencilerde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı; sosyal etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %1'ini açıkladığı görülmüştür.
- 18.** Öğretmen tipi değişkenine göre ölçeğin diyalektik düşünme ve analiz alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir fark meydana geldiği görülmüştür. Bu farkın demokratik öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni tipi değişkenine ilişkin POBT'de anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu fark da demokratik öğretmenlerin lehinedir. Öğretmen tipine göre diyalektik düşünme ve analiz alt boyutu ve EDEÖ ile POBT arasında katı-sert ve demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğilim alt boyutu ile POBT arasında yalnız demokratik öğretmenlerde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, katı-sert tipte öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %5'ini açıkladığı; demokratik bir öğretmeni olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini açıkladığı saptanmıştır.
- 19.** Maddi gelire göre eleştirel düşünme eğilimi temelinde anlamlı ilişki tespit edilmiş, okuma becerileri temelinde ise anlamlı korelasyonel ilişki tespit edilememiştir. Maddi

gelirin diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutları ile ilişkisinin ihmal edilebilir düzeyde, analiz alt boyutu ve EDEÖ'nün geneli ile ilişkisinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Nitel bulgulara yönelik sonuçlar:

1. Araştırmanın nitel bulgularında da eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve öğrencilerin kız ve erkek ayrımı olmaksızın benzer cevaplar verdiği görülmüştür.
2. Araştırmanın nitel bulgularında sınıf düzeylerine göre öğrencilerin farklı kaygılar taşıdığı, 8. sınıftaki öğrencilerin sınavdan dolayı yeterince okuma yapamadıkları, vakit yetersizliği sebebiyle eleştirel düşünmeyi kullanmaya çok sık başvuramadıkları görülmüştür.
3. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin emin olamadığı, şüphede kaldığı, güvenilir bulmadığı vb. pek çok durumda bu konuları ailelerine danıştıkları yönünde beyanları bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin evde anne ve babasını ders konularını danışmada daha güvenilir bulması, elbette anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencinin eğilimi ve becerisi arasındaki ilişkide bir rol oynadığının göstergesi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında öğrencilerin yaşadıkları sorunlarda özellikle evde oldukları zamanlarda ilk olarak evdeki ebeveyne danışıyor oluşunun, annesi ve babası çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında bir fark oluşturmuş olabileceği görülmüştür.
5. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin ailelerinin karar ve görüşlerinden etkilendiği, onlardan yaşadıkları süreçte yardım bekledikleri ve tecrübelerine güvenerek danıştıkları doğrultusunda görüşler tespit edilmiştir. Bu durumda aile tipinin eleştirel düşünme eğiliminin oluşmasında ve okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı fikri güçlenmiştir.
6. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında katılımcıların kardeş sayısına ilişkin olumsuz bir beyanı olmadığı, kardeşleri kendilerinden büyük olduğunda onlardan yardım aldıkları ancak küçük kardeşlerine ilişkin bir beyanları olmadığı görülmüştür.
7. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin kendilerine ait bir kitaplık veya yakınlarında kütüphane olmasının istedikleri zaman istedikleri kitabı okuyabilme avantajı sağlamanın yanında, herhangi bir durumda kitaplar daha ulaşılabilir

olduğundan öncelikle kitaplara yönedikleri yönünde katkıları olduğu tespit edilmiştir.

8. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcılar kitap okurken eleştirel düşünme konusunda pratik yaptıklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma düzeylerini artırdığını ifade ederek ne kadar kitap okurlarsa hem okuma becerilerinde hem de eleştirel düşünmede o kadar geliştiklerini ifade ederek kitap okuma süresinin bu noktada katkılı olduğunu ifade etmiştir.
9. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcılar bir bilgi öğrenmek istediklerinde veya bir duruma ilişkin araştırma yapmak istediklerinde önce teknolojik aletler ve platformları denediklerini ve internetteki bilgileri her zaman güvenilir bulmadıkları için okurken dikkatle okuyup eleştirel bir bakış açısı ile düşündüklerini belirtmiştir. Bu durumda günlük olarak teknoloji kullanımında bireylerin bilgileri güvenilir bulmayarak veya yeni bilgiler öğrenmeye çalışarak eleştirel düşünmeyi kullandıklarını, bunun eğilimlerini artırdığını, dikkatli bir okuma süreci geçirdiklerinden okuma becerilerini artırdığını ifade etmek mümkündür.
10. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin ailelerinden etkilendiklerini ve onların gösterdikleri yol ve yöntemler ışığında kendilerini geliştirdiği şeklinde beyanlar dikkat çekmektedir. Katılımcılardan ailesi ile geçirdiği zamandan memnun olanların genellikle ailelerine danıştığı ve onlardan görüş aldığı şeklinde yorumda bulunanlar vardır. Bu doğrultuda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ailesi ile geçirdiği zamanın verimliliğinden etkilenmesi söz konusu olabilir.
11. Araştırmanın nitel bulgularında katılımcılar özellikle ders yoğunluğundan sosyal etkinliklere katılmadığından şikâyet etmiş ve sosyallik olmadan insanların tanınamayacağı, tecrübe kazanılamayacağı ve eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin azalacağı yönünde görüş bildirmiştir.
12. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar, öğretmenlerini eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri için çok önemli bir noktada gördükleri, öğretmenin öğrenciye ve derse yönelik tavrı ve yaptığı etkinliklerin kendilerini oldukça motive ederek çalışmaya ve düşünmeye sevk ettiği, öğretmenin kendileri için bir rehber olduğu ve bu nedenle eleştirel düşünme eğilimi kazanmaları için kendilerine öğretmen tarafından eleştirel düşünmeye yönelik öğretim ve etkinlik yaptırılması gerektiği şeklinde açıklamalar yapmıştır. Bu nedenle öğrencilerin açıklamalarından

istedikleri öğretmenlerin kendilerine rehberlik eden, hoşgörülü ve yetkin bir kişi olması gerektiği anlamı çıkarılabilir.

13. Katılımcılar anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmaya yatkın oldukları ve bu yöntemin daha kolay anlamalarını sağladığını ifade etmiştir.
14. Katılımcılar eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarına yönelik görüşlerinde en çok anlama düzeylerini artırdığı, kendilerine kolaylık sağladığı ve becerilerini geliştirdiği şeklinde görüş bildirmiştir.
15. Katılımcı ortaokul öğrencileri metin yorumlama aşamaları hakkındaki düşüncelerinde en çok kendi görüşlerini ortaya koydukları, anlattıkları aşamayı ve metindeki öğeler arasında ilişki kurma aşamasını önceliklelerini ifade etmiştir.
16. Katılımcılar metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya yönelik görüşlerinde eleştirmeye sıcak baktıkları ve kendi bakış açılarını ortaya koymaktan hoşlandıkları şeklinde görüş beyan etmiştir.
17. Katılımcılar sınıf içerisinde bireysel çaba göstermeyen ve bu durumdan öğretmeni sorumlu tutan bir öğrenciye yönelik görüşlerinde öğrenciye karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını ve o öğrencinin daha çok çabalaması gerektiği yönünde ifadeler kullanmıştır.
18. Katılımcılar okuduklarını anlamaya ve kavramaya ilişkin neler yaptığını ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme ve bol bol okuma yaptıklarını açıklamıştır.
19. Katılımcılar metni derinlemesine analiz etmenin anlamaya katkısı olduğu ve bu yolla ikisinin de geliştiği yönünde fikir beyanında bulunmuştur.
20. Katılımcılar eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimi için eleştirel düşünme ortamı, rahat ve yasaksız fikir beyanı ve anlayışlı bir öğretmen olması gerektiğini ifade etmiştir.
21. Katılımcıların çoğu eğitim alanında okumaya verilen genel önemi yetersiz bulduklarını açıklamıştır.
22. Katılımcılar okuduğunu anlama farkındalığı için anlama kavramını ön plana çıkararak en çok kullandıkları yöntem yönünde kendilerine soru sorma veya başkalarının kendine soru sorması şeklinde görüş bildirmiştir.
23. Katılımcıların geneli kendisini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta gördüğünü ifade etse de bazı katılımcılar kendilerini bu olgunlukta görmediğini ifade etmiştir.

Kendisini bu olgunlukta gören katılımcılar bunu bol kitap okumaları sayesinde kazandıklarını ifade etmiştir.

24. Katılımcılar internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerinde güvensiz olduklarını ve özellikle internetten okuduklarına daha az güvendiklerini ifade etmiştir.
25. Katılımcılar okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini öğretmen, kaynak çeşitliliği ve bireysel araştırmalar sonucunda sağlayabildiğini söylemiştir.
26. Katılımcıların geneli Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olduğunu, bir kısmı da olmadığını ifade etmiştir.
27. Katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemlerine bakıldığında en çok tekrar okuma ve eleştirel bakma üzerinde durduğu görülmüştür.
28. Katılımcılar eleştirel okumanın faydaları için en çok anlamayı kolaylaştırması ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesi yönünde görüş bildirmiştir.
29. Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşlerinde ilgiyi önemli bulduklarını, ilgi olmadığında metni okumak istemedikleri yönünde fikir beyan etmiştir.
30. Katılımcıların çoğu ilgi duymadıkları bir metnin eleştirisini yapmaları istendiğinde bunda oldukça zorlanacaklarını ve ilgi yoksa eleştiri de yapamadıklarını ifade etmiştir.
31. Katılımcılar okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olmasına ilişkin doğru bir şekilde analiz yapıldığı sürece analiz ve anlamada çabukluğun olumlu olacağı yönünde açıklamalarda bulunmuştur.
32. Katılımcılar okuduklarını daha hızlı analiz yapma ve daha hızlı anlamak için analiz yaptıkları, bol bol kitap okudukları ve eleştirel düşünme pratiği yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir.
33. Katılımcılar derse duyulan merakın kendileri için önemli olduğunu, merak duymadıklarında ya da dersi sevmediklerinde başarılı olmadıklarını söylemiştir.
34. Katılımcılar derse olan merakın ders hakkında öğrenme isteğini, meraklarını, motivasyonlarını ve eğilimlerini artırdığını ifade etmiştir.
35. Katılımcılar derse duydukları ilginin ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini ve isteğini artırdığını açıklamıştır.

36. Katılımcılar eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasın bir ilişki olduğunu, bu ilişkinin birbirini tamamlayan ve artıran bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.
37. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelere ilişkin metaforik algılarında; iyi bir şey, güzel bir şey ve önemli bir şey kavramları üzerinde durmuştur.
38. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; yorum, düşünce ve sorgulama metaforları üzerinde durmuştur.
39. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne ve insan benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kitap, ayna ve lamba metaforları üzerinde durmuştur.
40. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güneş, ışık ve aydınlık metaforları üzerinde durmuştur.
41. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güzellik, iyilik ve özgürlük kavramları üzerinde durmuştur.
42. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; su, şeker ve yemek metaforları üzerinde durmuştur.
43. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü (olumlu-olumsuz) kavramlar altındaki iki yönlü benzetmelere ilişkin metaforik algılarında; hayat, tartışma ve yorum metaforları üzerinde durmuştur.
44. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki nesne benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; ayna, terazi ve röntgen makinesi kodları üzerinde durmuştur.
45. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında limon metaforu üzerinde durmuştur.
46. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; karşılaştırma, kendini tanıma ve ölçme kodları üzerinde durmuştur.

47. Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine iki yönlü kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında insan ve dünya metaforları üzerinde durduğu görülmüştür.
48. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki zarar veren/rahatsız eden benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kötülük, kâbus ve silah metaforları üzerinde durmuştur.
49. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki sözlü ve eylemsel ifade benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; yargılama, dedikodu ve tartışma kavramları üzerinde durmuştur.
50. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında ön yargı ve kalp kırma metaforları üzerinde durduğu görülmüştür.
51. Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-kişi-kurum benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında TBMM kavramı üzerinde durduğu tespit edilmiştir.
52. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki olumsuzluk benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kötü bir şey, olumsuzluk ve saçma bir şey metaforları üzerinde durmuştur.
53. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki doğa benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; karanlık, siyah renk ve kara bulutlar metaforları üzerinde durmuştur.
54. Katılımcılar eleştiri kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında su metaforu üzerinde durmuştur.
55. Katılımcıların eleştiri kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşleri olumsuz takip etmiştir. İki yönlü kategorisi en az görüş alan kategori olmuştur.
56. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki doğa-dünya benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; ışık, su ve güneş kavramları üzerinde durmuştur.
57. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki olumlu benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; hayal, faydalı bir şey ve kültür metaforlarında yoğunlaşmıştır.

58. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki nesne-kışı benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; kitap, kapı ve yol kodları üzerinde durmuştur.
59. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; güzellik, hayal ve hayal etmek kavramlarında yoğunlaşmıştır.
60. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki duygu-durum-tavır benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; iyilik, eğlence ve sevgi metaforları üzerinde durmuştur.
61. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumlu kavramlar altındaki yiyecek benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; meyve, çikolata ve yemek üzerinde yoğunlaşmıştır.
62. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki soyut benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında; sıkıcı, kötülük ve gereksiz metaforları üzerinde durmuştur.
63. Katılımcılar okuma kavramı üzerine olumsuz kavramlar altındaki nesne-mekân benzetmelerine ilişkin metaforik algılarında çukur ve hapisane kodları üzerine yoğunlaşmıştır.
64. Katılımcıların okuma kavramı üzerine ilişkin genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler gelmiştir. Kod sayılarına bakıldığında sıralama değişmemiş; öncelikle 271 farklı kod ile olumlu, sonrasında 29 kodla olumsuz metaforlar şeklinde sıralanmıştır.
65. Katılımcıların genel metaforik algılarında en çok olumlu kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Olumlu görüşlerin ardından olumsuz görüşler gelmiştir. İki yönlü görüşler en son sırada yer almıştır. Kod sayılarına bakıldığında; öncelikle 433 farklı kod ile olumlu, sonrasında 151 kodla olumsuz, son olarak 59 kodla iki yönlü metaforlar şeklinde sıralanmıştır.

### 5.3. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileriyle olan ilişkilerini nicel ve nitel verileri harmanlayarak açıklamayı hedefleyen araştırma sonucunda iki kavram arasında ilişki ve yordayıcılık ve bu kavramlar üzerindeki değişkenlerin kavramlarla olan fark ve ilişkileri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle bu bölümde uygulamaya, araştırmaya ve kurum ve kuruluşlara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin kendi fikirlerini beyan edebilmeleri ve duydukları, öğrendikleri, gördükleri her şeye inanmadan önce sorgulama yapabilmelerinde eleştirel düşünmenin önemi göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin çok yönlü düşüncülerinin önünün açılması amacıyla öğretim müfredatlarında tüm derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek uygulamalara yer verilebilir. Öğrenciler bilmedikleri bir şeye eğilim geliştirmekte zorlanırlar. Bu nedenle önce eleştirel düşünmenin, yöntem ve tekniklerle öğrenciye bilinçli şekilde öğretilmesi ve daha sonra eğilim geliştirilmesi daha doğru olabilir. Çünkü öğrencilerin eğilim seviyeleri yüksek düzeydeyken görüşme yapılan öğrencilerin çoğu eleştirel düşünmeyi tam olarak öğretmedikleri ve bu düşünme türünün yöntemlerine çok hâkim olmadıklarından üstünde çok vakit harcamaya mecbur kaldıkları şeklinde ifadelerle bu durumdan şikâyetçi olmuştur. Bu duruma göre öğretim müfredatında kazanım olarak yer alan eleştirel düşünmenin öğrencilere tam olarak öğretilmediği fikri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünmeye verilen önem artırılabilir, çocukların seviyelerine uygun eğlenceli etkinlik ve çalışmalarla hem becerilerini hem eğilimlerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların her birinin öğrencilerin okuma becerilerine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma becerileri, başarı testi sonuçlarına göre yetersiz düzeyde kalmıştır. Alınan puanın 100'lük puan sistemine göre 37.5 düzeyinde kalması, bu durumu ortaya koyan araştırma bulgusudur. Öğrencilerin hem paragraf hem de görsel metin sorularında yeterli düzeye ulaşamamış olması, bu konularda yeteri beceri düzeyine ulaşamadıklarının ve yeterli bilgi ve pratiğe sahip olmadıklarının bir göstergesi olabilir. PISA'nın gerçekleştirdiği başarı düzeylerine de bakıldığında araştırma bulgularımızla

benzer olduğu gör÷lmektedir. Bu durumda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi daha fazla önemsenabilir ve dört temel dil becerilerinden biri olan okumanın diğerleri ile de tamamlayıcı olduğu göz önünde bulundurularak öğrenciler doğru okuma yöntem ve teknikler çerçevesinde daha çok okuma eylemi ile muhatap kılınabilir. Öğretmenler bunu düzenli olarak takip edebilir, düzenleyebilir ve kontrol edebilir. Öğrencilerin kitap okumaya yönelebileceği pek çok etkinlik yapılabilir, kitaplara ulaşımı kolaylaştırılabilir, veliler bu konuda bilinçlendirilebilir.

Öğrencilere hem eleştirel düşünme hem de okuma noktasında bilinç kazandırılabilir ve öz güvenini yerine getirecek çalışmalarla fikirlerini çekinmeden beyan edebileceği özgür fikir ortamları oluşturulabilir. Her ikisini de geliştirmek için aylık bir kitap okuma görevi verilebilir, sınıfta özgür bir fikir ortamı oluşturularak bu kitabı her öğrencinin yorumlaması, analiz etmesi, eleştirmesi istenebilir. Böyle uygulamalar her iki becerinin gelişimini hızlandırabilir ve bu noktada eğilimlerini de artırabilir. Böyle bir bilinç özellikle öğretmenlerde olması gerektiğinden öncelikle eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin önemi kavratılabilir, okuma becerilerini geliştirecek yöntem ve uygulamaların üzerinde durulabilir. Sınıfta öğretmen otoritesinin varlığının eleştirel düşünme eğilimini etkilememesi ve özgür bir ortama önem verilmesi gerektiği öğretilerilir.

Cinsiyet durumuna ilişkin kız öğrencilerin eğilim bazında daha geri planda kalmış olması, toplumsal rollerle ilişkili olabilir. Kız öğrencilere daha çok öz güven kazanabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri görev ve etkinlik çalışmaları verilebilir. Aynı şekilde okuma becerilerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük seviyede yer almış olduğu gör÷lmüştür. Erkek öğrencilerin fiziksel faaliyetlere eğilimli olması bu durumun sebeplerinden olabilir. Bu nedenle erkek öğrencilere kitap okumanın eğlenceli yönleri gösterilebilir ve kitap okumaya yönelik algılarını olumlu bir algıya çevirerek erkek öğrenciler, okuma becerilerini geliştirecek faaliyet ve çalışmalara dâhil edilebilir.

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin düşük düzeyde olduğu gör÷lmüştür. Aynı zamanda bu sınıf düzeyinde eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini daha yüksek oranda açıkladığı gör÷lmüştür. Bu nedenle bu sınıf düzeyinde

eleştirel düşünme eğilimlerini artıracak çalışmalar yapılarak okuma becerilerine de katkı sunulabilir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ve süresinin hem eleştirel düşünme eğiliminde hem de okuma becerilerinde fark meydana getirdiği, bu kavramlarla ilişkili olduğu ve yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi eğitime daha çok önem verilebilir ve öğrencilere ilköğretimden önce okul öncesi eğitim aldırılmalıdır. Bu konuda velileri bilinçlendiren çalışmalar yapılabilir, okul öncesi eğitimin boşa geçen bir süre değil bir hazırlık ve temel aşaması olduğu fikri aşılabilir. Bununla ilgili kampanyalar başlatılabilir ve kamu spotları yayımlanabilir.

Öğrencilerin kendilerine ait kitapları ve kitaplık, çalışma masası vb. nesnelere sahip olduğu bir ev ortamının gerekliliği velilere anlatılarak bu konuda bilinç oluşturulabilir. Okullar için düzenlenen destek ve yardım kampanyaları gibi bu konuda da kampanyalar düzenlenebilir ve öğrencilere yönelik bireysel kitap yardımı toplum nezdinde öncelenebilir.

Öğrencilerin günlük teknoloji kullanımı denetlenebilir, teknolojiyi kullanım amaçları arasına bilgi amaçlı kullanımın temel oluşturması sağlanabilir ve kullanım süresi düzenlenebilir. Belirli bir zaman dilimini aşkın gerçekleşen teknoloji kullanımının zarar verebildiği öğrencilere açıklanabilir ve bu konuda bilinç oluşturulabilir.

Öğrenciler sosyal etkinliklere aktif olarak katılmaya teşvik edilebilir ve sosyal ortamlar içerisinde eleştirel düşünme eğilimi de geliştirecek etkinlikler yapılabilir.

Öğretmen yetiştirirken öğretmenlerin özellikle demokratik bir anlayışa sahip olması öncelenebilir ve öğretmen adayları bu konuda bilgilendirilerek demokratik olmanın daha iyi bir sınıf yönetimi sağlayacağı yönünde bilinçlendirilebilir.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

Başka illerde veya bölgesel olarak ortaokullarda eleştirel düşünme eğilimi daha çok çalışılabilir ve genel bir algıya ulaşarak durum tespiti yapılabilir. Gerçekleştirilecek nicel araştırmalar nicel çalışmalarla desteklenebilir ve bu karma araştırmalarla hem genel hem de derin algı yansıtılabilir. Böylece konuya açıklık getirilebilir.

Bu duruma yönelik ortaokul öğrencilerinden toplanan nicel veri, öğretmenlerin görüşleri ile desteklenebilir. Bu yönde gerçekleştirilecek araştırmalar öğrenciler gibi öğretmenlerin de fikirlerini yansıtabilir ve olgu daha anlaşılır hâle getirilebilir.

Araştırmada kullanılan değişkenlerden farklı değişkenlerin de kullanıldığı araştırmalar yapılarak hem eleştirel düşünme eğilimini hem de okuma becerilerini etkileyen ve yordayan çeşitli değişkenler ortaya konulabilir. Araştırmada kullanılan metafor yöntemi, aynı şekilde başka il ve bölgelerde de kullanılabilir ve öğrencilerin eleştiri ve okuma kavramlarına yönelik bakış açıları daha iyi kavranabilir.

### **Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler**

Millî Eğitim Bakanlığı, okuma becerileri dersini tüm ortaokul sınıf düzeyleri kapsamında geçerli bir seçmeli ders hâline getirebilir. Böylece öğrenciler; hem okuma hem anlama becerilerini geliştirme noktasında haftalık olarak pratik yapabilir ve gelişimde süreklilik kazanabilir.

Aynı zamanda Türkçe dersi kapsamında veya ayrı bir seçmeli ders olarak eleştirel düşünme saatleri düzenlenebilir; öğrenciler bu saatlerde kendi fikirlerini ifade etmeye, uygun ve kurallara uygun şekilde tartışmaya, günlük hayatta eleştirel düşünmeyi kullanmaya ve eleştirel düşünmeyle bilgi güvenilirliğini sağlamaya yönlendirilebilir.

Okuma saati uygulaması denetlenebilir, öğretmenlere söz konusu ders saatinde öğrenci ile birlikte kitap okuması, öğrencileri buna zorunluluk şeklinde itmemesi, aksine öğrencileri motive etmesi yönünde direktif verilebilir.

Okullar kendi bünyelerinde kitap kulüpleri kurabilir, öğrencilerin kitap tanıtımı ve eleştirisini diğer öğrencilerle paylaşırılabilir, bu sayede öğrencilerin hem okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

## KAYNAKÇA

- Abdullahi, H. A., Mlozi, M. R. S. and Nzalayaimisi, G. K. (2015). Determinants of students' academic achievement in agricultural sciences: a case study of secondary schools in Katsina State, Nigeria. *African Educational Research Journal*, 3(1), 80-88. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1216269>
- Ackley, B. C., Colter, D. J., Marsh, B. and Sisco, R. (2003). Student achievement in democratic classrooms. *American Educational Research Association*. Chicago, Illinois <https://eric.ed.gov/?id=ED475711>
- Acun, İ., Yücel, C., Belenkuyu, C. and Keleş, S. (2017). Examination of social media use of university students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 559-602. DOI: 10.14527/kuey.2017.018
- Adegboyega, L. O. (2018). Influence of achievement motivation on Nigerian undergraduates' attitude towards examination. *International Journal of Instruction*, 11(1), 77-88. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165188>
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. and Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373. <https://eric.ed.gov/?id=EJ784675>
- Aghajani, M. and Gholamrezapour, E. (2019). Critical thinking skills, critical reading and foreign language reading anxiety in Iran context. *International Journal of Instruction*, 12(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230093>
- Ahmad, S. Z. (2019). Impact of Cornell notes vs. REAP on EFL secondary school students' critical reading skills. *International Education Studies*, 12, sy 10: 60. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n10p60>.
- Akar, A. (2016). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akarsu, B. (2019). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 90-99. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu\\_CUEF-2006\\_Elestirel-Dusun.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf)

- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akın, U., Çelik, E., Kaya, Ç. and Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 31-35. [https://ijer.penpublishing.net/makale\\_indir/82](https://ijer.penpublishing.net/makale_indir/82)
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil – Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu Demirtaş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akyol, H. (2013). Okuma. (Edt. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 15-48.
- Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Allahverdi, K. (2009). *John Dewey’de eleştirel düşünme yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altmışdört, G. (2016). The effects of L2 reading skills on L1 reading skills through transfer. *English Language Teaching*, 9(9), 28. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p28>
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 160-181. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Arkan Sezgin, K. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen Düşünme Becerileri Programı’nın etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Asığığan, S. İ. (2019). *Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ateş, S. (1982). *Kur'an-ı Kerim'in Yüce Meâli ve Çağdaş Tefsiri (1. cilt)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 65-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeyg/issue/29373/314325>
- Ay, Ş., Padem, S. ve Eriş, H.M. (2010). Teknik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri (s.268-269), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2). <https://docplayer.biz.tr/34954018-Eleştirel-dusunmenin-ogretiminde-ogretmenin-rolu.html>
- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar, (Edt. Halit Karatay). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Asos Yayınları, s. 73-102.
- Ayvaz Sivri, D. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181479>
- Baillargeon, N. (2016). *Aklın ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87–106. doi:10.1080/10573560308207
- Baker, L. and Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. doi:10.1598/rrq.34.4.4
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>
- Balkın, A. (2020). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1) , 22-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20481/218136>
- 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.
- Bayraklı, B. (2007). *Yeni bir anlayışın ışığında Kur'an tefsiri*. İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bećirović, S., Hodžić, F., & Čeljo, A. B. (2019). Critical thinking development in the Milieu of high school education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3). DOI: 10.13187
- Bilgiç, Ş. (2019). Erken Düşünme Becerileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blaurock, S. and Kluczniok, K. (2018). Basic care, play, and teaching: the home learning environment and the 'developmental gradient' in time use with children. *Early Child Development and Care*, 189(13). DOI: 10.1080 / 03004430.2018.1439938
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloomfield, L. and Jespersen, O. (1922). Language, its nature, development, and origin. *The American Journal of Philology*, 43(4), 370. doi:10.2307/288939
- Bowell, T. and Kemp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Bozgün, K. ve Sağır, Ş. U. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. In *SETSCI Conference Indexing System*, Vol. 3, 1110-1115. [http://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter\\_0039/SETSCI\\_ISAS2018-Winter\\_0039\\_00214.pdf](http://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter_0039/SETSCI_ISAS2018-Winter_0039_00214.pdf)
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. and Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593. doi:10.1002/jaal.291

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canan, S. (2008). *Temel bir hata olarak yabancı dilde eğitim*. (<http://onarimcilar.blogcu.com/temel-bir-hata-olarak-yabanci-dilde-egitim/2992028> 3 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Canan, S. (2016). *Kimsenin bilemeyeceği şeyler bize, bilime, inanca ve kaosa dair "fraktal" düşünceler*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Candemir, U. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri -eğitim öğretimde kullanılan temel kavramlar, stratejiler ve öğrenme teorileriyle ilişkileri* (Bölüm: 5). <https://slideplayer.biz.tr/slide/6073950/>
- Cengiz, E. G. (2004). *Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Lang, G., Yue, X. D. and Kwan, A. S. (2001). Critical thinking among university students: Does the family background matter?. *College Student Journal*, 35(4), 577-598. [https://www.researchgate.net/publication/236596966\\_Critical\\_thinking\\_among\\_university\\_students\\_Does\\_the\\_family\\_background\\_matter](https://www.researchgate.net/publication/236596966_Critical_thinking_among_university_students_Does_the_family_background_matter)
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşgun İlgar, S. ve İlgar, M. Z. (2015). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 31-78. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/159>
- Coşkun, A. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177002>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

- Crystal, D. (2019). *Dilin kısa tarihi* (Çev. Tufan Göbekçin). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği) . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208870>
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiğdemoğlu, C. (2019). *Etkili eğitim semineri bahar dönemi* (5. Oturum). <https://slideplayer.biz.tr/slide/15170995/>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dahl, G. B. and Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927-56. DOI: 10.1257 / aer.102.5.1927
- Darch, C. and Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91. <https://doi.org/10.2307/1510215>
- Darwin, C. (1975). *İnsanın türeyişi* (Çev. Öner Ünalın). Ankara: Onur Yayınları.
- De Vito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book*. London: Pearson Education Limited.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. (Edt. Semra Alyılmaz ve Berna Ürün Karahan). *Okuma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 1-36.
- Demir, E , Saatçioğlu, Ö , İmrol, F . (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi . *Current Research in Education*, 2(3), 130-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/crd/issue/28292/300531>
- Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S. (2014). *Ortaokul (6. 7. 8) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapısı ile bunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (4). DOI: 10.7884/teke.531

- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: the relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050903>
- Demir, S. (2018). *Ana dili eğitimi*, Süleyman Yılmaz (Editör). *Ağaç yaşken eğilir: Örneklerle başarılı çocuk eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., s. 1-29.
- Demir, S. (2019). Dil edinim ve öğretim kuramları ile ilgili temel kavramlar, (Edt. Halit Karatay), *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Asos Yayınları, s. 261-284.
- Demir, S., Sinan, A. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin öz yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 683-702. DOI: 10.17860/mersinefd.322455
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirhan, E. (2010). *Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji öğretiminin akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Descartes, R. (2015). *Yöntem üzerine konuşma*. Ankara: Say Yayınları.
- Dilekli, Y. (2019). What are the dimensions of thinking skills in Turkish literature?: A content analysis study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 110-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211267.pdf>
- Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Çalışan annelerin çocukları daha başarılı*. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi.
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/İzleme eğitimi ile ilgili temel kavramlar, (Edt. Halit Karatay). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Asos Yayınları, s. 103-119.
- Downey, D. B. and Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350.
- Dökmen, Ü . (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 23(2) , 395-418 . DOI: 10.1501/Egifak\_0000000786

- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012>
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155638>
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının uygulanmasını etkileyen faktörler. (Edt. Ö. Demirel ve S. Dinçer), *Küreselleşen dünyada eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 819-832. <https://doi.org/10.14527/9786053188407.58>
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 816-827. DOI:10.17051/IO.96556
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eminoğlu Özmercan, E. (2015). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı testlerinin madde yanlılığı bakımından Türkiye ve Kore uygulamalarında karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 34-57. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/73/34.pdf>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. doi:10.3102/0013189x018003004
- Er, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar, (Edt. Halit Karatay). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Asos Yayınları, s. 121-150.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Er-Razî, F. (2002a). *Tefsir-i Kebir Mefââtihu'l-Gayb Cilt I*. (Edt. Ünalmiş, A. H.). İstanbul: Huzur Yayınevi.
- Er-Razî, F. (2002b). *Tefsir-i Kebir Mefââtihu'l-Gayb Cilt II*. (Edt. Ünalmiş, A. H.). İstanbul: Huzur Yayınevi.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eşel, E. (2005). Kadın ve erkek beyninin farklılıkları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15(3). [http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/15\\_3\\_7.pdf](http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/15_3_7.pdf)
- Faccione, P., Faccione, N. and Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, N. C. and Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136. [https://insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/Externalizing-CT\\_-Nsg-Otlk-1996.pdf](https://insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/Externalizing-CT_-Nsg-Otlk-1996.pdf)
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. and Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1–25. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254
- Facione, P.A., Facione, N.C., and Giancarlo, C.A., (1998). *The California Critical Thinking Disposition Inventory Test Manual (Revised)*. Millbrae, CA: California Academic Press.

- Fahim, M. and Eslamdoost, S. (2014). Critical thinking: Frameworks and models for teaching. *English Language Teaching*, 7(7), p141. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p141>
- Fahim, M. and Sa'eeppour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/19.pdf>
- Fives, A. (2016). Modeling the interaction of academic self-beliefs, frequency of reading at home, emotional support, and reading achievement: an RCT study of at-risk early readers in first grade and second grade. *Reading Psychology*, 37(3), 339-370. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1055870>
- Gliem, J. A. and Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <http://hdl.handle.net/1805/344>
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 10-28. DOI: 10.30703/cije.321381
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13721/166073>
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programındaki okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45187/565829>
- Gustafsson, J. E. and Svensson, A. (1982) *Family size, social class, intelligence and achievement: A study of interactions*. Report 1982:05 (Goteborg, Department of Education). <https://eric.ed.gov/?id=ED231836>
- Gülleroğlu H. D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-222. DOI: 10.1501/Egifak\_000000134

- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19558/208467>
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102413>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. doi:10.1037/0003-066x.53.4.449
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hoidcroft, D. (1991). *Saussure, sign, system and arbitrariness*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Işık, B. (2019). *Eleştirel düşünme eğilimi: çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), Kış 2014, 26-42. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), Winter 2014, 26-42.
- Jensen, M. N. and Scharff, L. F. V. (2019). Improving critical reading with e-texts: a controlled study in a collegiate philosophy course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(3), pp.49-64.

- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, R., Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. (Edt. Fatma Susar Kırmızı). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi (2015 programına uygun)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakaş, M. R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karakuş, C. (2019). Okul öncesi eğitim programı kazanımlarında düşünme becerilerinin yeri. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(48), 6053-6061. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1839>
- Karaman, H. (Edt.). (2014). *Kur'an yolu: Türkçe meal ve tefsiri (1. cilt)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, (Edt. A. Güzel ve H. Karatay). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, s. 219-262.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62 . DOI: 10.16916/aded.41165
- Kaya, D. (2016). Dil bilgisi öğretimi, (Edt. F. Susar Kırmızı). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, H. E. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Kılıç, I., Yazıcı, T. and Topalak, S. I. (2017). Critical thinking disposition of music teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 185-202. [10.14689/ejer.2017.72.10](http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.72.10)
- Kim, H. J., Yi, P. and Hong, J. I. (2020). Students' academic use of mobile technology and higher-order thinking skills: the role of active engagement. *Education Sciences*, 10(3), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci10030047>
- Kim, K. H. and Kim, G. D. (2007). The relationship between critical thinking disposition and self-efficacy of college nursing students. *The Journal of Korean academic society of nursing education*, 13(2), 229-236.
- Kitab-ı Mukaddes: Eski ve Yeni Ahit: Tevrat, Zebur (Mezmurlar) ve İncil*. (2012). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.

- Kleinman, P. (2019). *Felsefe 101: Platon ve Sokrates'ten etik ve metafiziğe düşünce tarihi hakkında bilmeniz gereken her şey*. Ankara: Say Yayınları.
- 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*, 61(61), 211-228. [ekevakademi.org/Makaleler/28497316\\_09%20Busra%20KOCAK-Yasemin%20KURTLU-Halim%20ULAS-Cahit%20EPCACAN.pdf](http://ekevakademi.org/Makaleler/28497316_09%20Busra%20KOCAK-Yasemin%20KURTLU-Halim%20ULAS-Cahit%20EPCACAN.pdf)
- Koçoğlu, A. (2018). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275084>
- Korkmaz, Z. (2008). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş . (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1133-1147. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/30306/327524>
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *PiVOLKA*, 21(7), 16-19. [https://www.elyadal.org/pivolka/21/PiVOLKA\\_21\\_06.pdf](https://www.elyadal.org/pivolka/21/PiVOLKA_21_06.pdf)
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Kur'an-ı Kerim*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurudayıoğlu, Y . (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceleri geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 213-226. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16970/177303>
- Kutsal Kitap: Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil)*. (2009). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.

- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77. DOI: 10.1501/Egifak\_00000000086
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563-575. DOI=10.1.1.460.9380
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1).
- Liu, D. and Tan, X. (2019). Incorporating social events into school curriculum: How it relates to student growth. *Educational Planning*, 26(1), 43-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212485>
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- McGuinness, C., Curry, C., Eakin, A. and Sheehy, N. (2005). Metacognition in primary classrooms: A pro-ACTive learning effect for children. *In ESRC TLRP annual conference Warwick* (pp. 28-30). <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/156962.pdf>
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
- MEB. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2017). *PISA 2015 Türkiye ulusal nihai raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi (5 veya 6. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. Edt. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G. and Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578. DOI: 10.1007/s10648-014-9281-3
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nieto, A. M. and Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018024.pdf>
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Optik Gazete. (2019). *Gözümüz Nasıl Görüyor? Görme Olayı Nasıl Gerçekleşiyor?*. <https://www.optikgazete.com/gundem/gozumuz-nasil-goruyor-gorme-olayi-nasil-gerceklesiyor-h5586.html>
- Ozturk, G. and Ohi, S. (2018). Understanding young children's attitudes towards reading in relation to their digital literacy activities at home. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 393-406. <https://doi.org/10.1177/1476718X18792684>
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Fom Kitap Basım Yayın Dağıtım Organizasyon.
- Özdemir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185>
- Özek, A., Karaman, H., Turgut, A., Çağrıç, M., Dönmez, İ. K., Gümüş, S. (2007). *Kur'ân-ı Kerim ve açıklamalı meâli*. (Edt. Türkiye Diyanet Vakfı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nevşehir.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25. [https://www.researchgate.net/publication/228681264\\_Lisans\\_ve\\_yukseklisans\\_h](https://www.researchgate.net/publication/228681264_Lisans_ve_yukseklisans_h)

emsirelik\_ogrencilerinin\_elestirel\_dusunme\_duzeyleri\_ve\_elestirel\_dusunmeyi\_et\_kileyen\_faktorler

- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K. and Kreklau, H. (1987). *Critical thinking handbook: 4th 1 6th grades a guide for remodelling lesson-plans in language arts, social studies and science*. (Ed. Paul, R. and Sonoma State University). Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25. DOI: 10.1501/Dilder\_0000000208
- Perkins, D., Jay, E. and Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ456333>
- Piaget, J. (2019). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Picton, I. (2014). The impact of e-books on the reading motivation and reading skills of children and young people: a rapid literature review. *National Literacy Trust*. <https://eric.ed.gov/?id=ED560635>
- Pinker, S. and Bloom, P. (1990). Natural language and natural selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 13(4), 707-727. doi:10.1017/S0140525X00081061
- Pinto, L. E., and Portelli, J. P. (2009). The role and impact of critical thinking in democratic education: Challenges and possibilities. *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested*, 299-320. [https://www.researchgate.net/publication/251088232\\_The\\_role\\_and\\_impact\\_of\\_critical\\_thinking\\_in\\_democratic\\_education\\_Challenges\\_and\\_possibilities](https://www.researchgate.net/publication/251088232_The_role_and_impact_of_critical_thinking_in_democratic_education_Challenges_and_possibilities)
- Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Psikolezyum, (2016). *Beyin lobları ve işlevleri*. (<http://psikolezyum.com/beyin-loblari-gorevleri-infografik/> 23 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Dillerin kökeni üstüne deneme: Melodi ve müziksel taklit ile ilişki içinde*. (Çev. Ömer Albayrak). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ruggiero, V. R. (2019). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sağır, M. (2008). Ana dil mi ana dili mi? *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 540-544. <http://turkdili.gen.tr/files/sagirmukim.pdf>
- Sağlam, B. (1996). *Kur'an-ı Kerim ve açıklamalı meal*. İstanbul: Tebliğ Yayınları.

- Sakin, D. (2014). *Dil ve düşünce ilişkisi sorunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology*, 96(2), 265. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>
- Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Schulz, W. (2005). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement on PISA 2000 and PISA 2003*. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED493510>
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102380>
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573>
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shihab, I. A. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science*, 7(8), 209. DOI:10.5539/ass.v7n8p209
- Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). Dil bilimini sevdiren adam: Prof. Dr. Doğan AKSAN (1929-2010). *Turkish Studies, International Periodical Forthe Languages, Literature History of Turkish or Turkic*, 5(4), 640-662. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1774>
- Sinan, A.T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47077/592052>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stauffer, R. G. (1969). *Teaching reading as a thinking process*. New York: Harper and Row.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. and Priyatni, E. T. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research* 17(71), 159-74. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.9>.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73
- Şahin, H. G. (2018). *Tıp fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimi ile depresyon eğilimi arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler: Çukurova Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, N. (2012). *Maniheizt ve Budist Uygur şiirinin dilin dört temel becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şengül, C. (2007). *Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenturan, L. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, U. E., Arııcı, Ö., Özarkan, H. B. ve Özgürlük, B.(2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tekin, M. (1973). *Öğrenci dünyası*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç, F. (2009). *Beşir Göğüş'ün Türkçe eğitimiyle ilgili eserleri ve Türkçe anlayışı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turabik, T. and Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57. DOI:10.11114/JETS.V4I12.1901

- Tümkiye S. ve Aybek B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo- demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60056>
- Tümkiye, S., (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907630.pdf>
- Türkçe Dersi Öğretim Programı*, (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma . *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/32909/365638>
- Unlu, S. (2018). Curriculum development study for teacher education supporting critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 165-185. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42543/512647>
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünlü, Ş . (2018). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programı ihtiyaç analizi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(3) , 169-192 . DOI: 10.30964/aeubfd.389603
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vázquez-Cano, E., la Calle-Cabrera, D., María, A., Hervás-Gómez, C. and López-Meneses, E. (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries in three continents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 50-62. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.004>
- Vázquez-Cano, E., la Calle-Cabrera, D., María, A., Hervás-Gómez, C. and López-Meneses, E. (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries in three continents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 50-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1251588>
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Roza Yayınevi.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of athletic training*, 38(3), 263. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/>
- Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus logico-philosophicus*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yalınkılıç, K. (2007). *Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım Doğru, S. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, S. ve Söylemez, Y. (2018). The effect of performing reading activities with critical reading questions on critical thinking and reading skills. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 326-335. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192100.pdf>
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. DOI:10.14687/ijhs.v12i2.3379
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yuliati, L., Riantoni, C. and Mufti, N. (2018). Problem solving skills on direct current electricity through inquiry-based learning with PhET simulations. *International Journal of Instruction*, 11(4), 123-138. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191674>
- Yurdakal, İ. H. (2016). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi. (Edt. Fatma Susar Kırmızı). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi (2015 programına uygun)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, A. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme öz değerlendirme sonuçları ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunhemsire/issue/7858/103401>
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Edirne.

Yülek, M. A. (2013). Kalkınma tartışmalarında Japon modelinin yükselişi, düşüşü ve tekrar yükselişi. *Doğu Asyanın politik ekonomisi: Japonya Çin ve Güney Kore'de kalkınma siyaset ve jeostrateji*, 1-27.

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544. DOI: 10.1080/00223980309600633

Zhou, J., Jiang, Y. and Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 83-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075190.pdf>



## EKLER

### Ek 1.Etik kurul onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/10/2019-354657



T.C.  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı :97132852/302.14.01/  
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

#### TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Öğr.Üyesi Doç.Dr.Sezgin DEMİR'in danışmanı olduğu yüksek lisans öğrencisi Seyhan YILDIRIM DÖNER'e ait "**Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuma Becerileri İle İlişkisi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Kurul Başkanı

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE  
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717  
E-Posta: Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Pınar Arslan

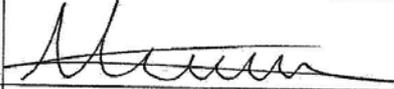
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**ETİK KURUL KARARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
17.10.2019	36	4	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Sezgin DEMİR Yardımcı Araştırmacı:Seyhan YILDIRIM DÖNER

**KARAR**

“Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuma Becerileri İle İlişkisi ” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunamadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	Bulunamadı	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza

## Ek 2.Tokat Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/11/2019-160897



T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.23134570  
Konu : Araştırma İzni

22.11.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
ELAZIĞ

İlgi : 13/11/2019 tarih ve 105801 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Teknolojileri yüksek lisans öğrencisi Seyhan YILDIRIM DÖNER'e ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz edirim.

Abdullah TAŞTAN  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :Valilik Onayı

22 14 9

Adres: ÖDP Halkın 60100 Tokat/Merkaz  
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr  
e-posta: stratejicis@meb.gov.tr

Bilgi için: Adana YÖCE Merkez  
Tel: 0 (356) 214 10 17  
Faks: 0 (356) 214 11 86

İla evrak güvenli elektronik özet ile imzalanmıştır. İhtiyaç halinde şifreli olarak erişilebilir. e57f-b686-3bf0-adf1-26d3 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.23101517  
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

22/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,  
b) 23/10/2019 tarihli ve 27001677/44/20812138 sayılı Valilik Makam Onayı,  
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 20/11/2019 tarihli tutanağı,  
d) Fırat Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 13/11/2019 tarih ve 105801 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seyhan YILDIRIM DÖNER Tokat il geneli ortaokul öğrencilerine yönelik "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinin Okuma Becerileri İle İlişkisi" başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seyhan YILDIRIM DÖNER'in hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinin Okuma Becerileri İle İlişkisi" konulu bilimsel amaçlı anket çalışmasını Tokat il geneli ortaokul öğrencilerine yönelik öğrencilerine uygulama yapması Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuzla arz ederim.

Abdullah TAŞTAN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
22/11/2019

Dr. Mehmet GÖDEKMERDAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Tutanak  
2-Anket  
3-Dilekçe  
4-Fırat Ün. Rektörlüğü yazısı

**Ek 3.**Araştırmanın nicel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu

## **ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU**

Sayın Veli,

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki durumuna açıklık getirmek amacıyla araştırma yapılacaktır. Gerçekleştirilecek bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine açıklık getirmek ve eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve PISA Okuma Becerileri Testi kullanılacak ve öğrencilerden ölçeklerdeki/görüşme formundaki soruları cevaplandırmaları istenecektir.

Bu çalışmada bizlere verilen bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılımının araştırmaya önemli katkıları olacağı görüşündeyim. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığınızda velisi bulunduğunuz öğrenciyi araştırmadan çekebileceğinizi belirtmek isterim.

Bana söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

**VelininAraştırmacı: Seyhan YILDIRIM DÖNER<sup>2</sup>Adı, Soyadı:**  
seyhanyldrm08@gmail.com

Adres:05534725153

Telefon:

İmza:

### **Öğrencinin**

Adı, Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

---

<sup>2</sup> Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
İletişim: 0553 472 51 53 / seyhanyldrm08@gmail.com

**Ek 4.**Araştırmanın nitel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu

## **ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Gerçekleştirilecek olan bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda genel olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

Eleştiri; bir konuyu, bir insanı veya bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirmedir. Eleştirel düşünme, bir bireyin olayları kendi zihin süzgecine tabi tutarak analiz etmesi ve yorumlamasıdır. Eleştirel düşünme eğilimi ise sorgulamacı bir şekilde düşünme işine olan yatkınlıktır.

1. Okuduğunu anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmak hakkında ne düşünüyorsunuz? Eleştirel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde okuduğunu anlamak kolaylaşır mı? Sizce eleştirel düşündüğünüzde bunun okuma becerilerinize katkısı var mı, varsa nasıl bir katkı sağlıyor?
2. Farz edelim ki sizden bir metni okumanız ve kendi bakış açınızla yorumlamanız istendi. Bu durumda o metni hangi aşamalardan geçirerek yorumlarsınız? Bir metni yorumlamak için nasıl bir yöntem uygulamak gerekir? Bir metni yorumlarken eleştirisini nasıl yaparsınız?
3. Bazı öğrenciler bir konuyu okumadıkları ve çaba göstermedikleri dolayısıyla anlamadıkları zaman “Öğretmen anlatamıyor.” yorumunda bulunurlar. Siz böyle bir durum karşısında bunu söyleyen öğrenci için ne düşünürsünüz? Sizce bir konuyu anlamak ve kavramak için neler yapmak gerekir? Bir konuyu derinlemesine inceleyerek analiz etmenin, o konuyu anlamana nasıl bir etkisi vardır?
4. Sizce eleştirel düşünmeyi geliştiren ideal bir okuma eğitimi nasıl olmalıdır? Eğitim alanında okumaya verilen önem hakkında ne düşünüyorsunuz? Okuduğunu anlamak nasıl olur?
5. Bir öğrenci olarak kendinizi okuduğunu anlama sürecinde sağlıklı bir eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görüyor musunuz? Görüyorsanız bunun nedenini nelere bağlıyorsunuz, eleştirel düşüncelerinizi nasıl yapıyorsunuz? Görmüyorsanız bunun nedenini nelere bağlıyorsunuz, sizce eleştirel düşünme olgunluğuna nasıl erişilir?
6. Bir kitap okurken veya internet üzerinden bir araştırma yaparken her okunulana doğru kabul etmek hakkında ne düşünüyorsunuz? Bir bilgi kitapta yazdığı veya internette yayımlandığı için doğru kabul edilmeli midir? Okurken bilgilerin doğru/gerçek-yanlış/yalan ayrımını nasıl yapıyorsunuz? Okuduklarınızın güvenilirliğini nasıl ölçüyorsunuz?

7. Türkçe derslerinde özellikle okuma metinlerinde eleştirel düşünme becerinizi geliştirmek için yeterli etkinlik olduğunu düşünüyor musunuz? Okuma etkinliklerinde nasıl bir düşünme yöntemini tercih ediyorsunuz? Eleştirel okumanın faydaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Bazı öğrenciler faydalı olduğu için tavsiye edilmiş kitapları konusu ilgilerini çekmediğinden okumaya sıcak bakmaz. Bir metni okumak için metnin içeriğine duyulan ilgi sizce neden önemlidir? Bir metne ilgi duymadığınız takdirde metnin eleştirisini nasıl yaparsınız, bu konuda zorlanır mısınız?
9. Sizce okuduğunu analiz etme çabukluğu daha çabuk anlamaya yardımcı olur mu? Okuduğumuzu daha çabuk nasıl analiz eder ve anlarız?
10. Bazı öğretmenler ders anlatırken öğrencinin meraklı olmadığını ve bu nedenle dersten keyif almadıklarını savunur. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Derse olan merak ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırır? Derse duyulan ilgi ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırır mı?
11. Eleştirel düşünce ile okuma becerilerinin ilişkisi üzerine varsa düşüncelerinizi paylaşınız.

Bu çalışmada bizlere vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma problemine dair görüş ve düşünceleriniz önemli katkısı olacağı görüşümdedir. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığınızda araştırmadan çekebileceğinizi belirtmek isterim.

Bana söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

**Katılımcının Araştırmacı: Seyhan YILDIRIM DÖNER<sup>3</sup>**

Adı, Soyadı: seyhanyldrm08@gmail.com

Adres: 05534725153

Tel:

İmza:

---

<sup>3</sup> Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
İletişim: 05534725153 / seyhanyldrm08@gmail.com

Ek 5.Ortaokul öğrencilerine yönelik kişisel bilgi formu

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ		
1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız öğrenci	<input type="checkbox"/> Erkek öğrenci
2. Sınıf Düzeyiniz:	<input type="checkbox"/> 7.sınıf	<input type="checkbox"/> 8.sınıf
3. Yaşınız:	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16
4. Annenizin eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar Değil <input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
5. Babanızın eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar Değil <input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
6. Annenizin mesleği:	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor	<input type="checkbox"/> Çalışıyor, <u>mesleği:.....</u>
Babanızın mesleği:	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor	<input type="checkbox"/> Çalışıyor, <u>mesleği:.....</u>
7. Ailenizin toplam maddi geliri (maaş, kira vb.):	.....	
8. Aile tipiniz:	<input type="checkbox"/> Otoriter <input type="checkbox"/> Demokratik (hoşgörülü) <input type="checkbox"/> Koruyucu <input type="checkbox"/> Rahat	<input type="checkbox"/> İlgisiz <input type="checkbox"/> Müdahaleci <input type="checkbox"/> Mükemmelliyetçi Diğer:.....
9. Kaç kardeşsiniz? (kendinizle birlikte):	.....	
10. Okul öncesi eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Aldıysanız kaç yıl? (Kreş eğitiminizi de ekleyiniz):	<input type="checkbox"/> 1 yıl	<input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl ve üstü
11. Kendinize ait bir kitaplığınız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
12. Günlük olarak kitap okumaya ne kadar süre ayırıyorsunuz?		
13.	<input type="checkbox"/> 0-30 dk	<input type="checkbox"/> 31-60 dk <input type="checkbox"/> 61 – 90 dk <input type="checkbox"/> 91 dk ve üzeri
14. Aylık olarak kaç kitap okuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 0 – 3	<input type="checkbox"/> 3 – 5 <input type="checkbox"/> 5 ve üzeri
15. Günlük olarak bilgisayar, tablet, telefon vb. kullanmaya ne kadar süre ayırıyorsunuz?		
16. Aileniz ile geçirdiğiniz zamanın verimli olduğunu düşünüyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
17. Özel olarak ilgilendiğiniz hobileriniz (resim, tiyatro, müzik, spor vb.) :	.....	
18. Sosyal etkinliklere aktif olarak katılır mısınız?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
19. Öğretmen tipiniz (Türkçe derslerini düşününüz.):	<input type="checkbox"/> Katı-Sert <input type="checkbox"/> Demokratik(hoşgörülü) <input type="checkbox"/> İlgisiz <input type="checkbox"/> Müdahaleci <input type="checkbox"/> Duygusal <input type="checkbox"/> Mükemmelliyetçi	Diğer:.....

## Ek 6.Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

### ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Eleştiri; bir konuyu, bir insanı veya bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirmedir. Eleştirel düşünme, bir bireyin olayları kendi bakış açısına tabi tutarak analiz etmesi ve yorumlamasıdır. Eleştirel düşünme eğilimi ise sorgulamacı bir şekilde düşünme işine olan yatkınlıktır. Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Formu doldurmada gönüllülük esastır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Seyhan YILDIRIM DÖNER

İletişim: [seyhanyldrm08@gmail.com](mailto:seyhanyldrm08@gmail.com)

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>eleştirel düşünme eğiliminizi</u> göz önünde bulundurunuz. Lütfen boşluk bırakmayınız.”</i>					
1. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	5	4	3	2	1
2. İnsanların fikirlerini oluşturan nedenleri önemserim.	5	4	3	2	1
3. Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşırken kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
4. Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	5	4	3	2	1
5. Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	5	4	3	2	1
6. Fikirlerimin arkasında durabilirim.	5	4	3	2	1
7. Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
8. Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	5	4	3	2	1
9. Kendi düşüncelerimin farkındayım.	5	4	3	2	1
10. İnsanlarla herhangi bir konu üzerinde tartışmalarda bulunmayı severim.	5	4	3	2	1
11. Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	5	4	3	2	1
12. Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
13. Çevremdeki insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinlerim.	5	4	3	2	1
14. Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
15. Mantık hatalarımı tanımlayabilirim.	5	4	3	2	1

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİC
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <b>eleştirel düşünme eğiliminizi</b> göz önünde bulundurunuz. Lütfen boşluk bırakmayınız.”</i>					
16. Düşünce sürecimde temel amacım doğrulara ulaşmaktır.	5	4	3	2	1
17. Olayların detaylarına odaklanabilirim.	5	4	3	2	1
18. Eleştirel düşünmeyi severim.	5	4	3	2	1
19. Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	5	4	3	2	1
20. Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
21. Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1

**Ek 7.**Katılımcıların algılarını belirlemek için kullanılan metafor formu

<i>Aşağıdaki soruları lütfen cevaplayınız.</i>
Bence eleştiri ..... gibidir. Çünkü .....
.....
Bence okuma ..... gibidir. Çünkü .....
.....



## ATİNA'DA DEMOKRASİ

### A BÖLÜMÜ

Tukididis, Klasik Yunan döneminde milattan önce beşinci yüzyılda yaşamış bir tarihçi ve aynı zamanda bir askerdir. Atina'da doğmuştur. Tukididis, Atina ve Sparta arasındaki Peloponnes Savaşı boyunca (M.Ö. 431 – 404) Trakya'daki Amfipolis şehrini korumakla görevlendirilen donanmanın komutanıydı. Ancak şehre zamanında ulaşmayı başaramadı. Şehir, Spartalı general Brasidas'ın eline geçti ve bundan dolayı Tukididis yirmi yıllık bir sürgüne gitmek zorunda kaldı. Bu sürgün, Tukididis'e savaşın iki taraf hakkında ayrıntılı bilgi toplama ve *Peloponnes Savaşı'nın Tarihi* adlı çalışması için araştırma yapma imkânı verdi.

Tukididis, tarih öncesi zamanların en önemli tarihçileri arasında kabul edilir. O, tarihinin gelişimini açıklarken kader veya ilahi güçlerin müdahaleleri yerine, bireysel tutum ve davranışlar ve doğal sebeplere odaklanır. Onun çalışmalarında gerçekler, sadece kısa hikâyeler olarak sunulmazlar. Gerçekler, ana karakterlerin o veya bu şekilde davranmalarına neden olan sebepleri bulmak adına araştırılırlar. Tukididis'in bazen hayali konuşmalara yer vermesinin nedeni, bireylerin davranışlarını vurgulamaktır. Bu hayali konuşmalar, Tukididis'in, tarihi karakterlerin davranışlarının arkasındaki nedenleri açıklamasına yardımcı olur.

### B BÖLÜMÜ

*Tukididis, aşağıdaki konuşmayı Peloponnes Savaşı'nın ilk yılında ölen askerlerin onuruna Atinalı hükümdar Perikles'e ( M.Ö. 5. yüzyıl) affeder.*

Bizim devlet yönetimi sistemimiz komşu devletlerin kanunlarını taklit etmez; tam tersine taklitçi olmak yerine biz başkaları için bir örnek oluşturuyoruz. Yönetim az kişiye değil, çok kişiye bağlı olduğundan dolayı bizim sistemimize demokrasi denir. Bizim kanunlarımız insanlara özel yaşamlarında eşit haklar verir. Bununla birlikte toplum yaşamında saygınlık, sosyal sınıfa değil kişinin erdemine bağlıdır.

Sosyal sınıf, bir kişiyi herhangi bir toplumsal mevkiye sahip olmaktan alıkoymaz (...). Özel yaşama müdahale etmememize karşın toplumsal konuları ilgilendiren kuralları bozmayız. Biz yetkili konuma getirdiğimiz kişilere itaat ederiz ve konulan kurallara, özellikle de ezilenleri korumak için konulmuş kurallara ve uymamanın utanç verici olarak kabul edildiği yazılı olmayan kurallara uyarız.

Dahası, zihinlerimizi dinlendirmek için birçok imkân sunarız. Tüm yıl boyunca düzenlenen oyunlar ve kurban şenlikleri, dinlenmek amacıyla tasarlanmış özel konutlarımızın zarafeti, bütün üzüntüleri uzaklaştıran keyif kaynaklarıdır. Ayrıca Atina'da ikamet edenlerin birçoğu, tüm dünyada üretilen mahsullerden alıp Atina'ya getirirler ki Atinalılar diğer ülkelerin mahsullerini kendi mahsulleri gibi bilirler.

*Tukididis, Peloponnes Savaşı'nın Tarihi (uyarlamadır)*

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için önceki sayfada yer alan "Atina'da Demokrasi" adlı metinden yararlanınız.

### Soru 1: ATİNA'DA DEMOKRASİ

RM33Q03 – 0 1 2 9

B bölümündeki konuşmanın amaçlarından biri Peloponnes Savaşı'nın ilk yılında ölen askerleri onurlandırmaktır.

Bu konuşmanın DİĞER bir amacı nedir?

.....

.....

### ATİNA'DA DEMOKRASİ PUANLAMA 1

#### Tam Puan

Parçayla tutarlı ve makul bir yanıt verir. Askerleri savaşmaya devam etmek için ikna etmek; aileleri kayıplar için teselli etmek; Atinalı insanları gururlandırmak; veya Atinalı insanların Spartalı veya diğer şehirlerdeki insanlara üstünlüğünü vurgulamak gibi amaçlardan birine veya birden fazlasına değinir.

- İnsanların Atina ile gurur duymalarını sağlamak.
- Demokrasiyi desteklemek.
- Atina demokrasisinin iyi yönlerini açıklamak.
- Şu an başları dertte de olsa, insanların Atinalıların hala iyi durumda olduklarını düşünmelerini sağlamak.
- Ölümü düşünce ve davranışları desteklemek.
- İnsanları harekete geçirmek.
- Vatanseverliği desteklemek.
- Bir sonraki seçimi kazanmak.
- Daha popüler olmak.
- İnsanları Spartalılara karşı kızdırmak.

Tukidides'in, Perikles'in amacını veya düşünce tarzını anlama amacına değinir.

- Perikles'in amacını/psikolojisini açıklamak.
- Yaptığı şeyi neden yaptığını açıklamak.

#### Kısmi Puan

Sadece demokrasinin nasıl işlediğine değinen yanıtlar.

- Demokrasiyi tanıtmak.
- İnsanlara demokrasiyi anlatmak.

#### Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Ölen askerleri onurlandırmak için [soru kökünü tekrarlar.]

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Konuşmanın konusu Atina'ydı. [amaç açıklanmamış]
- İnsanları güldürmek [yanlış]

Boş.

5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu gereği tüm hakları Milli Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evraki bilgileri kopyalanamaz, başka yere taşınmaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

**Soru 2: ATİNA'DA DEMOKRASİ**

B403004

Tukididis neden sürgüne gitmek zorunda kaldı?

- A Amfipolis'de Atinalılar adına zafer kazanamadığı için
- B Amfipolis'te donanmanın yönetimini ele aldığı için
- C Savaşın iki taraf hakkında bilgi topladığı için
- D Spartalılarla savaşmak için Atinalıları terk ettiği için

### Soru 3: ATİNA'DA DEMOKRASİ

RM43905 – 0 1 2 3

B bölümündeki konuşmayı kim yazmıştır? Yanıtınızı parçadan ifadelerle destekleyiniz.

.....

.....

.....

.....

### ATİNA'DA DEMOKRASİ PUANLAMA 3

#### Tam Puan

Tukididis'i (doğrudan veya dolaylı olarak) konuşmanın yazarı olarak tanımlar VE Tukididis'in bu konuşmayı Perikles'e attettiğini belirtir. Parçadan ilgili ifadeyi doğrudan alabilir veya benzer bir biçimde ifade edebilir.

- Tukididis. Parçada "Tukididis Perikles'e atfeder" deniyor.
- Tukididis "Tukididis bazen hayali konuşmalara yer verir. Bu hayali konuşmalar, onun tarihi karakterlerin davranışlarının arkasındaki nedenleri açıklamasına yardımcı olur."
- Tukididis'in hakkında yazı yazdığı insanlar için konuşmalar yaptığını söylüyor.

#### Kısmi Puan

Açıklama yapmadan konuşmayı Tukididis'in yazdığını söyler.

- Tukididis
- Bir tarihçi ve asker. *(Tukididis'e dolaylı atır)*

#### Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Başka biri. *(oldukça ilgisiz)*

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Perikles
- Peloponnes Savaşı'nda yazıyordu.

Boş.

**Soru 4: ATİNA'DA DEMOKRASİ**

R443Q06

Parçaya göre, Tukididis'i onunla aynı zamanda yaşamış diğer tarihçilerinden ayıran özellik nedir?

- A Sıradan insanlar hakkında yazıyordu, kahramanlar hakkında değil.
- B Sadece gerçekler yerine hikâyeler kullandı.
- C Tarihi olayları, doğaüstü nedenlerine değinerek açıkladı.
- D İnsanların davranışlarına nelerin sebep olduğuna odaklandı.

**Soru 5: ATİNA'DA DEMOKRASİ**

R443Q07

Aşağıda parçanın B bölümünün son kısımlarında yer alan bölüme bakınız:

"Dahası, zihinlerimizi dinlendirmek için birçok imkân sunanz. Tüm yıl boyunca düzenlenen oyunlar ve kurban şenlikleri, dinlenmek amacıyla tasarlanmış özel konutlarımızın zarafeti, bütün üzüntüleri uzaklaştıran keyif kaynaklarıdır."

Aşağıdaki cümlelerden hangisi parçanın bu bölümünü en iyi şekilde özetlemektedir?

- A Atina'daki yönetim sistemi herhangi birinin kanun yapmasına izin verir.
- B Eğlence ve güzellik, Atina'da sahip olabileceğiniz güzel hayatın bazı özellikleridir.
- C Atinalılar çok lüks içinde yaşarlar ve hayatı ciddiye alamazlar.
- D Toplumsal yaşam ve özel yaşam aynı şeymiş gibi kabul edilir.



Bir önceki sayfada yer alan "Metrotransit" adlı metin bir metro sistemi hakkında bilgi vermektedir.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için "Metrotransit" adlı metinden yararlanınız.

---

**Soru 1: METROTRANSİT**

R464Q01 – 0 1 9

Hangi Metrotransit istasyonundan hem şehir içi otobüslere hem de şehir içi trenlere binilebilir?

.....

**METROTRANSİT PUANLAMA 1****Tam puan**

Açık bir şekilde Merkez İstasyonu'na değinir. Hattan da bahsedebilir.

- Merkez İstasyonu.
- Merkez.
- Merkez (Doğu Kapısı)
- Merkez (Hat 1)

**Sıfır Puan**

Diğer yanıtlar.

- İstasyonda.
- Kule.
- Hat 1.

Boş

**Soru 2: METROTRANSİT**

R464Q02

Hayvanat Bahçesi İstasyonu'ndan Taşköprü İstasyonu'na gitmek için hangi istasyonda hat değiştirmeniz gerekir?

- A Belediye Binası
- B Nehir Kıyısı
- C Körfez Kıyısı
- D Eski Rıhtım

**Soru 3: METROTRANSİT**

R464Q03 – 0 1 3

Batı Sınır, Hayvanat Bahçesi, Hüriyet gibi bazı istasyonların etrafı gri gölgelendirme ile gösterilmiştir. Bu gölgelendirme bu istasyonlarla ilgili hangi bilgiyi sağlamaktadır?

.....

**METROTRANSİT PUANLAMA 3****Tam puan**

Bu istasyonların bir hattın sonunda bulunduğunu ifade eder.

- Hattın sonu.
- Son istasyon.

**Sıfır Puan**

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Oradan otobüse binebilirsiniz. *[muhtemelen, ancak gölgelendirme bunu göstermiyor.]*
- Bunlar en yoğun istasyonlardır.
- Bunlar en büyük istasyonlardır.

Boş

**Soru 4: METROTRANSİT**

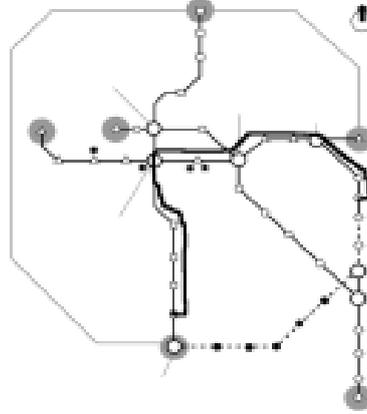
RMS4Q04 – 0 1 2 9

Mimar Sinan İstasyonu'ndan Orman İstasyonu'na giden en kısa rotayı bulmanız gerekmektedir.

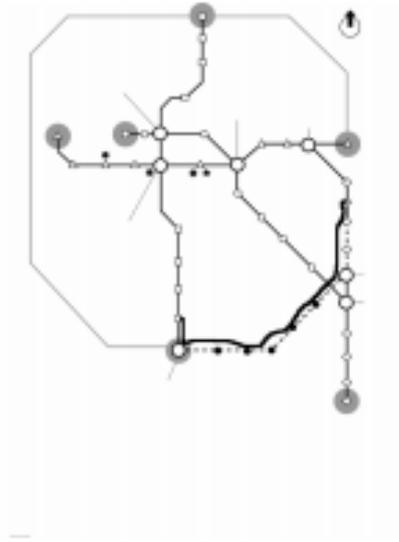
Gideceğiniz rotayı harita üstüne çizersiniz.

**METROTRANSİT PUANLAMA 4****Tam puan**

Aşağıda gösterilen rotayı çizer:

**Kısmi Puan**

Aşağıda gösterilen rotayı çizer:



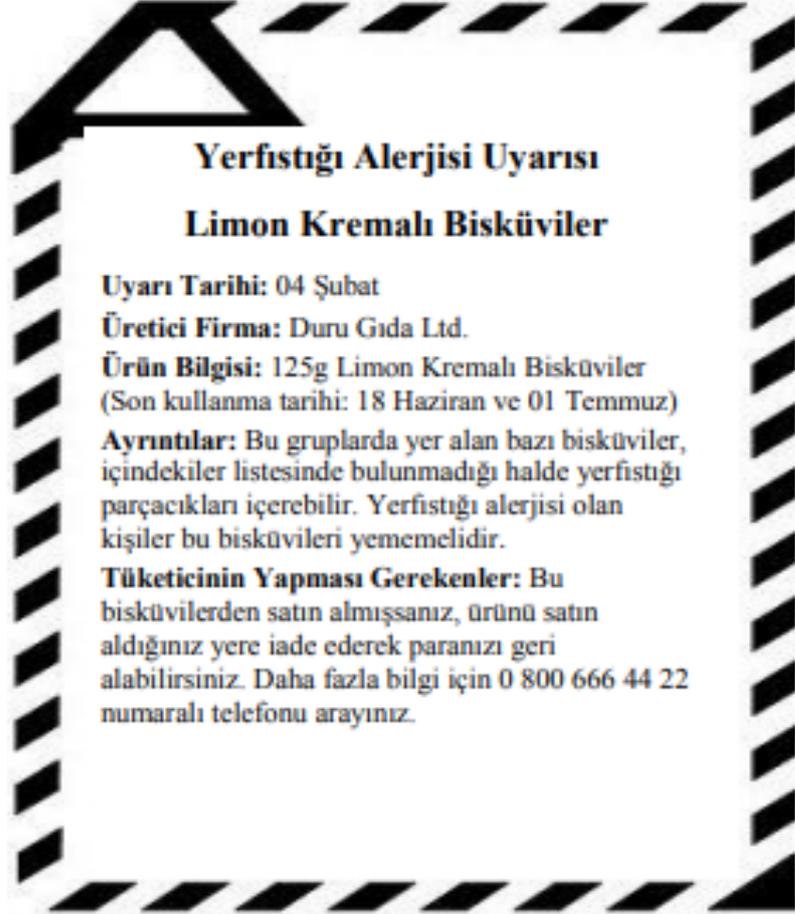
**Sıfır Puan**

Diğer yanıtlar.

Boş

---

## SÜPERMARKET DUYURUSU



Önceki sayfada yer alan duyuru bir süpermarkete asılmıştır.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için bu duyurudan yararlanınız.

---

**Soru 1: SÜPERMARKET DUYURUSU**

R401Q02

Bu duyurunun amacı nedir?

- A Limon Kremalı Bisküvinin reklamını yapmak
- B İnsanlara bisküvinin ne zaman üretildiğini bildirmek
- C İnsanları bisküviler konusunda uyarmak
- D Limon Kremalı Bisküvinin nereden satın alınacağını açıklamak

---

**Soru 2: SÜPERMARKET DUYURUSU**

R401Q03 – 0 1 3

Bisküvileri yapan firmanın adı nedir?

.....

**SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 2**

**Tam Puan**

Üreticinin adını doğru olarak verir.

- Duru Gıda.
- Duru Gıda Ltd.

**Sıfır Puan**

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- üretici
- birisi
- firma

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Limon Kremalı
- süpermarket
- fırıncı

Boş.

**Soru 3: SÜPERMARKET DUYURUSU**

R401Q05 – 0 1 3

Eğer siz bu bisküvilerden satın almış olsaydınız ne yapardınız?

Neden bunu yapardınız?

Yanıtınızı desteklemek için metindeki bilgilerden yararlanınız.

**SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 3**

**Puanlama Notu:** Aşağıdaki kodlama rehberinde; 3A ile birinci bölüm, 3B ile ikinci bölüm kastedilmektedir.

**Tam Puan**

3A: Bisküvilerin iade ediliş parasının alınabileceğini anlamış olduğunu gösteren bir yanıt verir. Bisküvileri yemeye, bisküvileri yememeye, onları iade etmeye ya da başka bir yolla onlardan kurtulmaya değinebilir VE

3B: Metinle ve 3A da verilen yanıtla tutarlı açıklama yapar.

- (3A)  
paramı geri isterim.  
(3B)  
duyuruda öyle yazıyor  
yertistiği alerjim var  
Yanlış bir şey yaptılar  
başka bir sorun (daha) olabilir  
yertistiği sevmem
- (3A)  
onları alardım  
(3B)  
yertistiği alerjim var  
bir sorun olabilir
- (3A)  
onları yedim  
(3B)  
yertistiği bana zarar vermez  
yertistiği alerjim yok  
yertistiğini severim
- (3A)  
onları sınıf arkadaşşıma verirdim.  
(3B)
- Arkadaşımanın yertistiği alerjisi yok.
- (3A)  
hiçbir şey yapmazdım.  
(3B)  
yertistiği alerjim yok.

5846 Sayılı Fikir ve Sanat Esaslarını Koruma Kanunu gereği tüm hakları Milli Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu esraki bilgiler kopyalanamaz, başka yere taşınmaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılmaz.

iade etme zahmetine katlanamam.

3A: Metnin uygun bölümünden alıntı yapar ya da kendi sözcükleri ile anlatır ve daha fazla açıklama yapmaz (metinde ne yapılacağını söylendiğini ve daha fazla açıklamaya gerek olmadığını ima eder).

- (3A) Ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz. Ya da daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.  
(3B) (Boş)
- (3A) Ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz.  
(3B) (Boş)
- (3A) daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.  
(3B) (Boş)
- (3A) daha fazla bilgi için verilen telefon numarasını arayınız.  
(3B) (Boş)

3A: Boş VE 3B: birşey yapmayacağını açıklar

- (3A) (Boş)  
(3B) yerfistiği alerjim yok
- (3A) (Boş)  
(3B) iade etme zahmetine katlanamam

#### **Sıfır Puan**

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- (3A) bilmiyorum  
(3B) onlarda yerfistiği olabilir
- (3A) onları ye  
(3B) orada yerfistiği olabilir

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- (3A) (Boş)  
(3B) içinde fındık olup olmadığına bakardım.
- (3A) onları ye  
(3B) yiyecek kadar iyi görünüyorlar
- (3A) onları başkasına verirdim  
(3B) önemli değil
- (3A) (Boş)  
(3B) yerfistiği alerjim var
- (3A) (Boş)  
(3B) yerfistiği tehlikeli olabilir
- (3A) onları at  
(3B) onların son kullanma tarihleri geçmiş

Boş.

**Soru 4: SÜPERMARKET DUYURUSU**

R401Q06 – 0 1 3

Neden duyuruda "Son kullanma tarihleri" belirtilmektedir?

.....

.....

**SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 4****Tam Puan**

Son kullanma tarihinin sonundan etkilenen bisküvi partilerinin belirlenmesini sağlayacağına değininir.

- grupları belirlemek için
- böylece hangi paketlerde yerleştiğini olduğunu bilirsin

**Sıfır Puan**

Bisküvilerin ne zaman yenmesi gerektiğine değininir.

- çünkü bu onları yiyeceğiniz zamandır
- bisküvileri ne zaman yiyeceğini anlatır
- böylece onları çok uzun bir zaman saklamazsın
- geçerlilik süresini anlatır

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- onun tarihidir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Böylece duyurunun ne zaman ilgili olmadığını bilirsin.

Boş.

**Soru 5: SÜPERMARKET DUYURUSU**

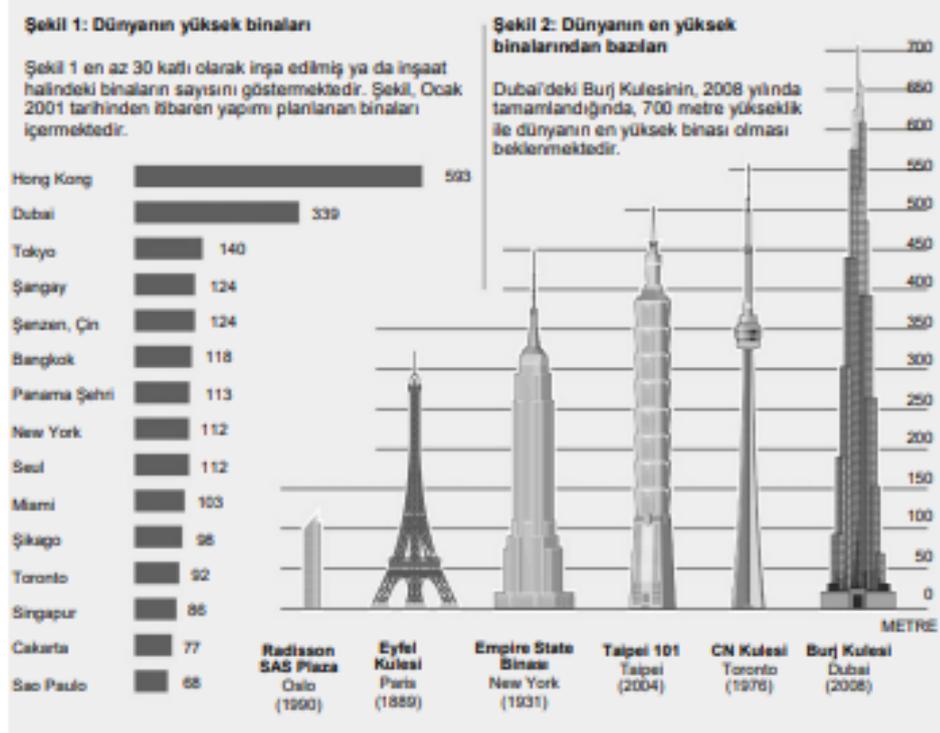
R401Q04

Ayrıntılar bölümünün amacı nedir?

- A Farklı türde bisküvilerin reklamını yapmak
- B Bisküvilerle ilgili özel bir promosyonu bildirmek
- C Bisküvinin içindekiler listesini vermek
- D Bisküviler ile ilgili sorunu açıklamak

## YÜKSEK BİNALAR

"Yüksek Binalar" 2006 yılında bir Norveç dergisinde yayımlanmış bir makaledir.



Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için "Yüksek Binalar" makalesinden yararlanınız.

### Soru 1: YÜKSEK BİNALAR

R419Q01 – 0 1 3

Dergideki makale yayımlandığında, Şekil 2'de yer alan binalardan hangisi tamamlanmış en yüksek binaydı?

### YÜKSEK BİNALAR PUANLAMA 1

**Tam Puan**

CN Kulesi.

**Sıfır Puan**

Diğer yanıtlar.

- Burj Kulesi

Boş.

### Soru 2: YÜKSEK BİNALAR

R419Q04

Şekil 1'de ne tür bir bilgi verilmektedir?

- A Farklı binaların yüksekliklerinin bir karşılaştırması
- B Farklı şehirlerdeki binaların toplam sayısı
- C Çeşitli şehirlerdeki belirli bir yüksekliği aşan binaların sayısı
- D Farklı şehirlerdeki binaların mimari tarzları hakkında bilgi

### Soru 3: YÜKSEK BİNALAR

R419Q05 – 0 1 2 3

Norveç'te, Oslo'da bulunan Radisson SAS Plaza binası sadece 117 metredir. Bu bina neden Şekil 2'de yer almıştır?

.....

.....

### YÜKSEK BİNALAR PUANLAMA 3

#### Tam Puan

Bu makalenin bir Norveç dergisinden alındığı ya da okuyucuların Norveçli olduğu gerçeğine değinir.

- Yazı bir Norveç dergisinden alınmış.
- Yazı Norveç'te yaşayan insanlar için yazılmış, bu şekilde onlara bir bakış açısı kazandıracaktır.
- Norveç'te yaşayanlara, bu ülkede gerçekten yüksek binalar bulunmadığını göstermek için!

#### Kısmi Puan

Norveç'ten söz etmeden, SAS Plaza'nın referans ya da karşılaştırma noktası olduğuna değinir.

- Karşılaştırma için.
- Referans noktası olması için.
- Bu şekilde yapılan bu derecelendirmenin ne anlama geldiğini anlarsınız.

#### Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- 117 metre halen oldukça yüksek sayılır.
- Çünkü o dünyadaki en yüksek binalardan birisidir.
- O, 30 ya da daha fazla kat yüksekliğindedir.
- O, Norveç'teki en yüksek binadır. *(fazla belirsiz – metnin okuyucusu ile bağlantı kurmuyor)*
- Çünkü o Norveçli. *(fazla belirsiz – metnin okuyucusu ile bağlantı kurmuyor)*

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Otel olan sadece o. *(doğru, fakat bu metinde yer alma nedeni değil)*
- Sivri bir kulesi olmayan sadece o. *(doğru, fakat bu metinde yer alma nedeni değil)*

Boş.

**Soru 4: YÜKSEK BİNALAR**

RM13Q09

Yüksek binalar hakkındaki bilginin, yirmi yıl içinde, buna benzer bir makalede tekrar yer alacağını varsayalım.

Şimdiki makalenin üç özelliği aşağıda sıralanmıştır. "Evet" ya da "Hayır" seçeneğini daire içine alarak, bu özelliklerin yirmi yıl içinde değişme olasılığı olup olmadığını belirtiniz.

Makalenin özellikleri	Yirmi yılda değişme olasılığı var mı?
Şekil 1'de gösterilen şehirler	Evet / Hayır
Şekil 2'nin başlığı	Evet / Hayır
Şekil 1'de gösterilen şehirlerin sayısı	Evet / Hayır

## VARIŞ YERİ BUENOS AİRES

Patagonya<sup>1</sup>, Şili ve Paraguay'dan gelen üç posta uçağı güney, batı ve kuzeyden Buenos Aires'e geri döndüyordu. Gece yarısına doğru havalanıp Avrupa'ya gidecek olan uçak orada bu uçakların taşıdıkları yükü bekliyordu.

Üç pilotun her biri, ağır motor kısmının hemen arkasında, uçsuz bucaksız şehre yaklaşırken gecenin karanlığında uçuşlarını planlıyorlardı. Biraz sonra, dağdan inen garip köylüler gibi, buldukları konuma göre fırtınalı veya sakin olan gökyüzünden yavaş yavaş şehre ineceklerdi.

Tüm işleyişten sorumlu olan Rivier, Buenos Aires havaalanı pisti üzerinde gidip geliyordu. Sessizdi, çünkü üç uçak da gelene kadar Rivier bir huzursuzluk duygusu içindeydi. Her geçen dakika telgraflar eline ulaştıkça, kendini kaderde yazılı olanlardan bir şeyler koparıp alıyormuş gibi hissediyor, belirsizlikleri yavaş yavaş yok edip ekibini gecenin karanlığının içinden kıryya doğru getiriyordu .

Adamlarından biri gelip telsiz mesajını Rivier'e verdi:

Şili'den gelen posta uçağı Buenos Aires'in ışıklarını görebildiğini belirtiyor.

Güzel.

Rivier kısa bir süre sonra bu uçağın sesini duyacaktı. Gece, gelgitlerle ve surlarla dolu bir denizin uzun süre sakladığı hazineleri kıryya bıraktığı gibi, uçaklardan birini salıveriyordu. Daha sonra da diğer ikisini geri verecekti.

Böylece bugünün işi bitmiş olacaktı. Yorgunluktan bitkin düşmüş olan ekip uyumaya gidecek, yerine yeni bir ekip gelecekti. Fakat Rivier'in hiç dinlenmeye vakti olmayacaktı: Şimdi de sırası gelen Avrupa postası onu kaygılandırıyor. Bu her zaman böyle olacaktı. Sonsuza dek.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

<sup>1</sup> Şili ve Arjantin'in güney bölgesi

Önceki sayfada yer alan "Varış Yeri Buenos Aires" adlı metin 1931 yılında yazılan bir romandan bir alıntıdır. Bu roman, yazarın Güney Amerika'da posta pilotu olarak çalıştığı zamanlardaki tecrübelerine dayanmaktadır.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu alıntıdan yararlanınız.

### Soru 1: VARIŞ YERİ BUENOS AIRES

R444Q03 – 0 1 2 9

Rivier mesleği hakkında ne hissetmektedir? Yanıtınızı destekleyecek bir neden belirtmek için metinden yararlanınız.

### VARIŞ YERİ BUENOS AIRES PUANLAMA 1

#### Tam puan

Stres, aynı şeyleri yapma, ağır yük altında olma ve yaptığı işe kendini adama gibi ifadeler kullanarak Rivier'in hislerini açıklar VE metnin ilgili bölümüne değinerek bir açıklama yapar. Genel olarak metne başvurur, metinden doğrudan alıntı yapar veya aynı anlama gelecek başka bir ifade kullanır. Yapılan alıntılar belirtilen duygularla örtüşmelidir.

- Yaptığı iş ona ağır geliyor, son satırda onun hiç dinlenemediğini anlıyoruz.
- Stresli. "Rivier bir huzursuzluk duygusu içindeydi."
- Yaptığı işten bunalmış. Tüm gün boyunca Rivier üç uçak için endişeleniyor, gece de Avrupa uçağı için endişeleniyor.
- Rivier kaderine boyun eğmiş. Son satırda "sonsuz dek" deniyor. O, bunun hiçbir zaman değişmeyeceğini düşünüyor.
- Rivier işini ciddiye alıyor. Herkesin güvende olduğunu bilmeden rahat edemiyor. [metinden genel olarak söz eder.]

#### Kısmi Puan

Stres, aynı şeyleri yapma, ağır yük altında olma ve yaptığı işe kendini adama gibi ifadeler kullanarak Rivier'in hislerini açıklar ve metinle ilgili herhangi bir açıklama yapmaz.

- Olan biten şeylerden sorumlu hissediyor.
- Stresli.

#### Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Mesleğini seviyor çünkü her şeyi kontrol ediyor. [metinden alıntı yok]
- Mesleğinin iyi bir meslek olduğunu düşünüyor çünkü uçakları seyredebiliyor. [metinden alıntı yok]

Boş.

**Soru 2: VARIŞ YERİ BUENOS AİRES**

R444Q07

Bu metindeki ana karaktere olan nedir?

- A Hoş olmayan bir sürpriz yaşıyor.
- B İşini değiştirmeye karar veriyor.
- C Bir şeyin olmasını bekliyor.
- D Başkalarını dinlemeyi öğreniyor.

**Soru 3: VARIŞ YERİ BUENOS AİRES**

R444Q05 – 0 1 3

"Varış Yeri Buenos Aires" 1931 yılında yazılmıştır. Sizce Rivier'in bugün de benzer kaygıları olur muydu? Yanıtınızı açıklamak için bir neden belirtiniz.

.....

.....

**VARIŞ YERİ BUENOS AİRES PUANLAMA 3****Tam puan**

Evet VEYA Hayır yanıtı verir ( veya ima eder) ve zamana dayalı bir karşılaştırma yapar VE yanıtını destekler. Teknolojideki gelişmeler veya güvenlik konusundaki ilerlemeler gibi konulara VEYA endişe gibi psikolojik konulara değinebilir. Verilen yanıtlar metinle uyumlu olmalıdır.

- Şimdiki pilotlar (uçaklar) yön bulma konusunda ve hava şartları kötü olduğunda teknik konularda oldukça gelişmiş araçlara sahiptir.
- Hayır, günümüzde uçakların radarları ve otomatik pilot sistemleri vardır. Bu sistemler pilotların tehlikeli durumlardan kurtulmasını sağlar.
- Evet, diğer ulaşım araçları gibi uçaklar da hala tehlikelidir. Düşme veya motorun durması gibi riskler asla yok edilemez.
- Günümüzde uçaklarda ve yerde yeni teknolojiler ve teknik gelişmeler oldukça önemlidir.
- Evet, hala uçağın düşme riski var.
- Hayır, o zamanlar terörist saldırı korkusu yoktu.

**Sıfır Puan**

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- Hayır, günümüzün korkuları daha başka.
- Evet, bazı ilerlemeler oldu.
- Bir bakıma evet, ama günümüz bağlamında. *[genel]*
- Yıllar geçtikçe insanlar onu değiştirmiştir. *[genel]*

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Hayır, çünkü günümüzde geceleri uçmayız. *[Dünya genel hakkında yanlış bir ifade]*
- Hayır, çünkü günümüzde pilotlar daha iyi eğitiliyorlar. *[İlgisiz]*
- Hayır, Rivier mesleğine çok seviyor ama günümüzde teröristlerden endişeleniyoruz. *[Metnin yanlış anlaşıldığını gösteren ifade]*

Boş.

5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu geniş tım hakları Millî Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evrakta bilgileri kopyalanamaz, başka yere taşınmaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

**Soru 4: VARIŞ YERİ BUENOS AİRES**

/R444038

Sondan ikinci paragrafa göre ("Rivier, kısa süre sonra..."), gece ile deniz hangi yönden birbirlerine benzemektedir?

- A İkisi de içlerinde olanı saklarlar.
- B İkisi de görülmüştür.
- C İkisi de insanlar tarafından evcilleştirilmiştir.
- D İkisi de insanlar için tehlikelidir.
- E İkisi de sessizdir.

---

## MOTOSİKLET

Bir şeylerin yanlış gittiği duygusuyla uyandınız mı hiç?  
 Benim için öyle bir gündü.  
 Yatakta oturdum.  
 Bir süre sonra perdeleri açtım.  
 Berbat bir hava vardı –bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu.  
 Derken aşağıya bahçeye baktım.  
 Evet! İşte oradaydı – motosiklet.  
 Dün gece olduğu kadar harap durumdaydı.  
 Ve bacağım da tam ağrımaya başladı.

Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için yukarıda yer alan "Motosiklet" öyküsünden yararlanınız.

---

### Soru 1: MOTOSİKLET

/R02Q01

Öyküde yer alan kişinin dün gece başından bir şeyler geçmiş. Bu nedir?

- A Kötü hava motosiklete zarar vermiş.
- B Kötü hava onun dışarıya çıkmasına engel olmuş.
- C O, yeni bir motosiklet satın almış.
- D O, bir motosiklet kazası geçirmiş.

---

### Soru 2: MOTOSİKLET

/R02Q02

"Benim için öyle bir gündü."

Bu nasıl bir gündü?

- A İyi bir gün
- B Kötü bir gün
- C Heyecan verici bir gün
- D Sıkıcı bir gün

**Soru 3: MOTOSİKLET**

/M02Q06

Yazar öyküye neden bir soru ile başlıyor?

- A Çünkü yazar yanıtı bilmek istiyor.
- B Okuru öykünün içine çekmek için.
- C Çünkü bu yanıt zor bir sorudur.
- D Okura bunun az rastlanır bir deneyim olduğunu anımsatmak için.

## ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Dışarıda bir yerlerde birçok insan açlık ve hastalıktan ölürken, biz gelecekteki gelişmelerle çok daha fazla ilgilenmekteyiz. Biz bu insanları geride bırakıyor ve unutup yolumuza devam ediyoruz. Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır. Uzayın keşfi için harcanan bu para açgözlülere değil de yoksulların yararına kullanılmış olsaydı, milyonlarca insanın çektiği acılar hafifletilebilirdi.

**Ayşe**

Uzayı keşfetme mücadelesi birçok insanın ilham kaynağıdır. Biz binlerce yıldır gökyüzünün hayalini kurar, yıldızlara ulaşmanın ve onlara dokunmanın özlemini duyar ve var olabildiğini sadece düşlediğimiz bir şeyle iletişim kurmayı bekler ve bilmek isteriz... Biz yalnız mıyız?

Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir ve öğrenme ise dünyanın yönlendiricisidir. Gerçekçiler bize dünyanın var olan sorunlarını hatırlatırken, hayalçiler zihnimizi açarlar. Bizi geleceğe taşıyacak olan hayalçilerin öngörülerini, umutları ve arzularınıdır.

**Betül**

Biz yer altındaki petrol için yağmur ormanlarını tahrip ediyor, uranyum uğruna kutsal topraklara mayın döküyoruz. Kendi yarattığımız sorunların çözümünü uğruna başka bir gezegeni de tahrip eder miydik? Kesinlikle!

Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir. İnsanlık, nehirler ve yağmur ormanları gibi doğal kaynakları, sanki köşeyi dönünce yararlanılmayı bekleyen başka bir gezegen varmış gibi kötüye kullanma özgürlüğü olduğunu hissetmeye devam edecektir.

Dünyaya yeterince zarar vermiş durumdayız. Uzayı rahat bırakmalıyız.

**Dursun**

Dünyanın kaynakları hızla yok olmaktadır. Dünya nüfusu çarpıcı bir hızla artmaktadır. Eğer bu şekilde yaşamaya devam edersek, yaşam sürdürülemez olabilir. Kırk yıllık ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur. Verimli topraklar elden gitmektedir ve yakında besin kaynaklarımız azalacaktır. Şimdiden aşırı nüfus artışının neden olduğu kıtlık ve salgın hastalık olayları görülmektedir.

Uzay kendi yararımıza kullanabileceğimiz çok büyük bir boş alandır. Uzay araştırmalarını destekleyerek, bir gün üzerinde yaşayabileceğimiz bir gezegen bulabiliriz. Şu anda bu hayal bile edilemez gibi görünüyor ancak uzay yolculuğu da bir zamanlar imkânsız olduğu düşünülen bir kavramdı. Acil sorunların çözümü adına uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır. Sadece bu kuşak için değil gelecek kuşaklar için de düşünmeyi öğrenmek zorundayız.

**Fatih**

Uzay araştırmalarının sağlayacağı şeyleri göz ardı etmek tüm insanlık için büyük bir kayıp olurdu. Evren ve onun başlangıcını daha iyi bir şekilde anlama olasılığı boşa harcanamayacak kadar değerlidir. Diğer gök cisimleri ile ilgili yapılan çalışmalar çevre sorunlarımız ve etkinliklerimizi yönetmeyi öğrenmediğimizde dünyaya neler olabileceği hakkında bilgilerimizi artırmıştır.

Uzay yolculuğu araştırmalarının ayrıca dolaylı yararları vardır. Laser teknolojisi ve diğer tıbbi tedavilerin yaratılışını uzay araştırmalarına borçluyuz. Teflon gibi maddeler insanlığın uzaya yolculuk arayışıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uzay araştırmaları için yaratılan teknolojilerin herkes için kısa vadede yararları olabilir.

**Kadriye**

Önceki iki sayfada yer alan metinler, okulun son sınıfına devam eden öğrenciler tarafından yazılmıştır. Aşağıdaki sorulara yanıtlaırken bu bölümlerden yararlanınız.

### Soru 1: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

R120Q01

Öğrenciler aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt arıyor gibi görünüyorlar?

- A Bu gün dünyanın karşı karşıya kaldığı en temel sorun nedir?
- B Uzay araştırmalarının yapılmasına taraftar mısınız?
- C Gezegenimiz dışında yaşam olduğuna inanıyor musunuz?
- D Uzay araştırmalarındaki son gelişmeler nelerdir?

### Soru 2: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

R120Q03

Öğrencilerden hangisinin görüşleri Faâih'in düşünceleriyle **doğrudan** çelişmektedir?

- A Dursun
- B Ayşe
- C Kadriye
- D Betül

### Soru 3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

R120Q06 - 0 1 9

Beş öğrenci tarafından ifade edilen fikirleri düşündüğünüzde, en çok hangisinin görüşüne katılırsınız?

Öğrencinin adı: .....

Seçiminizi, kendi görüşünüze **ve** öğrenci tarafından sunulan görüşlere dayanarak kendi sözcüklerinizle açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ PUANLAMA 3

#### Tam puan

Seçilen öğrencinin uzay araştırmaları konusuna ilişkin pozisyonunu doğru bir kapsamda verir VE neden onunla aynı görüşü paylaştığını açıklar. Seçilen öğrenciye ait özgün kanıtlar ortaya koyar (örneğin öğrencinin uzay araştırmalarına taraf ya da karşı olduğundan daha fazlasını söylemelidir). Açıkça veya örtülü olarak seçilen öğrencinin ana düşüncelerinin birine değinmelidir. Bunu;

(1) kendi destekleyici düşüncesini kullanarak (bu durumda yanıt doğrudan metinden alınmış ya da metni açıklayıcı olmalıdır); VE / YA

(2) Seçilen öğrencinin düşüncesini kendi sözcükleri ile yorumlayarak veya özetleyerek yapar..

Her öğrencinin temel düşüncelerinin özetleri aşağıdadır:

**Ayşe:** Ayşe uzay araştırmalarına karşıdır ve görüşünü açık ya da örtülü olarak; kaynakların uzay araştırmaları yerine ihtiyacı olan insanlar için kullanılması gerektiği şeklinde belirtir.

- Dünyadaki insanlara yardım etmek uzay araştırmaları için parayı ziyan etmekten daha önemlidir. (Ayşe'nin düşüncelerini açıklamak için kendi sözcüklerini kullanır)
- Ayşe – Ben bütün paramızı uzay araştırmalarına savumadan önce kendi dünyamızda neler olup bitişine önem vermemiz gerektiğini hissediyorum. Bazı araştırmaların önemini anlıyorum, ancak salgın hastalıklar ve kitlik konusunda dünyamızın ihtiyaçlarının daha öncelikli olduğunu düşünüyorum. (Ayşe'nin düşüncesini kendi sözcükleri ile özetleyerek kendi yorumunu ekler.)

**Betül:** Betül'ün uzay araştırmalarına taraf olduğunu belirtir ya da ima eder ve doğrudan veya dolaylı olarak Betül'ün, uzay araştırmalarının insanlığın olumlu çabalarının bir ifadesi olduğu görüşüne değinir. Betül'ün uzun vadeli görüşlerine değinebilir ancak Betül'ün durumunun Fatih'in durumundan farkını doğrudan veya dolaylı olarak ayırt eder.

- Betül – "Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir". Bizim ufkumuzu genişletmemize zarar vermez. (Metinden alıntı yapar ve ikinci cümlede kendi destekleyici düşüncesini ekler.)

**Dursun:** Dursun'ün uzay araştırmalarına karşı olduğunu belirtir ya da ima eder ve uzay araştırmalarının çevre tahribatı ile ilişkisine, YA DA insanların fırsat bulsalar uzaya da zarar vereceklerine, YA DA uzay araştırmalarının dünyaya zarar verme konusunda bizi yıklendirdiğine doğrudan veya dolaylı olarak değinir. Dursun'ün Dünyanın çevre sorunlarına öncelik verdiği YA DA kendimizi ya da tavrlarımızı değiştirmemiz gerektiğini belirten yanıtları kabul ediniz.

- Dursun – Ben onun görüşüne katılıyorum çünkü o çevreye önem veriyor ve uzayı rahat bırakmamız gerektiğini düşünüyor. (Dursun'ün görüşünün ana bölümünü kendi sözcükleri ile özetler.)
- Dursun: Dursun çevreyi tahrip etmeyi durdurmamızı istiyor.. Ben bunun gezegenimizin karşılaştığı en önemli sorun olduğunu düşünüyorum. (Dursun'ün ana görüşlerinden birini özetleyerek destekleyici yorum katar. Dursun'ün uzay araştırmaları karşısındaki duruşunu anladığını örtülü olarak gösterir.)

**Fatih:** Fatih'in uzay araştırmalarına taraf olduğunu belirtir ya da ima eder ve onun, insanların yaşamak için başka bir gezegen bulmaları gerektiği VE/VEYA dünyadaki yaşamın devam edemeyeceği görüşüne doğrudan veya dolaylı olarak değinir. Fatih'in çevreyi önemsemesine değinir ancak onun tavrının Dursun'unkinden farklı olduğunu ayırt eder. Fatih'in uzun vadeli yaklaşımına değinir ancak bunun Betül'ün duruşundan farklı olduğunu ayırt eder.

- Fatih: Fatih'in görüşüne katılıyorum eğer yok olmak istemiyorsak. Dünyayı tahrip ettikten sonra başka gidecek bir yer yok. (Fatih'in temel görüşlerinden birini kendi anlatımı ile ifade eder.)

**Kadriye:** Kadriye'nin uzay araştırmalarına taraf olduğunu belirtir ya da ima eder ve onun

5546 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu gereği tüm hakları Milli Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evraktaki bilgiler kopyalanamaz, başka yere taşınmaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

uzay araştırmalarının bilgiyi artırdığı VE/VEYA uzay araştırmalarından öğrendiklerimizi başka alanlarda da uygulayabileceğimiz yönündeki görüşüne doğrudan veya dolaylı olarak değinir.

- Kadriye: Uzay araştırmaları sayesinde her zaman bilgilerimizi geliştirebiliriz. *(Kadriye'nin temel görüşünü özetler.)*

#### **Sıfır Puan**

Yetersiz ya da yanlış yanıt verir ya da görüşün önemsiz ayrıntılarına odaklanır.

- Ayşe: Biz bu insanları geride bırakıp ve unutup yolumuza devam etmemeliyiz. *(Kapalı bir yeniden ifadeleme ötesine gitmiyor.)*
- Ayşe: Ayşe'ye katılıyorum çünkü, uzay araştırmaları için harcanan para yoksullar yararına kullanılmalıdır. *(Kapalı bir yeniden ifadeleme ötesine gitmiyor.)*
- Kadriye: Çünkü en iyi fikir onunki. *(Belirsiz)*
- Fatih: Fatih dünyada yaşamın devam etmeyeceğini ve yaşamak için başka bir gezegen bulmamız gerektiğini söylüyor. *(Kapalı bir yeniden ifadeleme ötesine gitmiyor.)*
- Fatih – En rahatlatıcı. *(Belirsiz yanıt.)*
- Ayşe – onun makalesi en gerçek ve doğru. *(Ana fikri dikkate almamış)*
- Fatih çünkü ozon tabakasındaki delik önemli bir problemdir. *(Ayrıntıya odaklı)*
- Fatih – O çevre sorunları ile ilgililiyor, Ve o doğaya saygılı iyi bir çocuk. *(Fatih'in tutumunu Dursun'un tutumundan ayırt etmiyor: ikisi de çevre konusyla ilgililiyor))*
- Betül Katılıyorum, çünkü uzayın keşfi geleceğimiz için önemli. *(Betül'ün tutumunu Fatih'in tutumundan ayırt etmiyor: ikisi de uzay araştırmalarından yana ve ikisi de uzun vadeli bir yaklaşıma sahip.)*

**YA DA:** Materyalin hatalı kavranması, inandırıcı ya da uygun olmayan yanıt

- Betül: İnsan ırkı dünya üzerindeki yaşamını daha fazla sürdürmeyecek bu nedenle başka yere taşınmalıyız.. *(Betül'in görüşü hatalı ele alınmış.)*
- Kadriye – o haklı çünkü dünyadaki kaynaklar yakında tükenecek ve biz o zaman ne yapacağız? *(Kadriye'nin görüşü hatalı olarak özetlenmiş. Fatih'in görüşü ile de karştırılmış gibi görünüyor.)*
- Mücadele – Mücadeleyi her şeyden çok severim ( iğisiz yanıt.)

Boş

**Soru 4: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

R120Q07

Bazı ifadeler yazarın görüş ve değerlerine dayalı fikirlendir.

Bazı ifadeler tarafsız olarak doğru ya da yanlış oldukları objektif olarak test edilebilen gerçeklerdir.

Aşağıda listelenen her bir öğrenci görüşünün karşısında yer alan "fikir" ya da "gerçek" seçeneklerinden uygun olanı daire içine alınız.

İlk soru örnek olarak yanıtlanmıştır.

Öğrenci görüşlerinden alıntılar	Fikir ya da gerçek
"Kirlilik ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur.." (Fatih)	Fikir <b>Gerçek</b>
"Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır.." (Ayşe)	Fikir / Gerçek
"Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir." (Dursun)	Fikir / Gerçek
"Acil sorunların çözümü adına uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır." (Fatih)	Fikir / Gerçek

---

## MACONDO

Sayırsız ve akıl almaz buluşlarla başlan dönen Macondolular şaşkınlıklarının nerede başladığını bilemediler. Bütün gece oturuyorlar, Aureliano Triste'nin ikinci tren seferinde getirdiği santralden enerji alan elektrik ampullerinin ölgün ışığını seyrediyorlardı. Santralin görüntüsüne alışmaları oldukça uzun sürdü. Yükünü tutmuş bir tüccar olan Bruno Crespi'nin aslan ağızlı gişeleri olan liyatroda oynattığı canlı resimler ise, Macondoluların çok öfkelenendiriyordu. Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döküğü biri, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. Oyuncuların başlarına gelen felaketleri paylaşmak için adam başına iki centavos verip bilet alan seyirciler, bu sahtekarlık karşısında galeyana geldiler ve sandalyeleri kırdılar. Bruno Crespi'nin zorlaması üzerine, belediye başkanı bir bildiri yayınlayarak, sinemanın seyircilerin duygusal patlamalarını gerektirmeyen bir görüntü makinesi olduğunu açıkladı. Bu cesaret kınacı açıklamadan sonra, çoğu kişi kendilerini yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı saydılar ve kendi derterinin kendilerine yettiğine, bir de hayali kişilerin düzmece felaketlerine gözyaşı dökmenin gereksiz olduğuna karar verip sinemayı boykot ettiler.

Önceki sayfadaki metin bir romandan alınmıştır. Hikayenin bu bölümünde tren yolu ve elektrik Macondo isimli hayali kasabaya yeni ulaşmış ve ilk sinema açılmıştır.

Metni göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

### Soru 1: MACONDO

R081Q01- 0 1 2 3

Filmlerin hangi özelliği Macondo'luların öfkelenmesine neden olmuştur?

.....

.....

.....

### MACONDO PUANLAMA 1

#### Tam puan

Sinemaların hayali doğasına veya daha belirli bir biçimde " öldükten " sonra tekrar ekranda gözükten aktörlere" değinir. Üçüncü cümleden doğrudan alıntı yapar ( "Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döküğü bir, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. ...") veya son ifade (bir de hayali kişilerin düzmece felaketleri ...)

- Öldüğünü düşündükleri insanlar tekrar hayata döndü.
- Onlar filmlerin gerçek olduklarını düşündüler ama gerçek değildiler.
- Onlar filmdeki adamın ölmüş gibi yaptığını düşündüler ve aptal yerine konduklarını sandılar.
- Bir filmde ölmüş ve gömülmüş canlı bir karakterin, bir sonraki filmde canlı olarak tekrar ortaya çıkması.
- Onlar filmlerin kurgu olduğunu anlamadılar.
- Çünkü önceki filmde ölen karakterlerin aktörleri sonraki filmde yeni karakterler olarak ortaya çıktılar. İzleyiciler duygularının sömürüldüğünü düşündüler.
- < Her ikisine ya da sadece birine değinen cevaplar >
  - Onlar hayali insanların problemlerini izlemeseler de zaten kendilerinin yeterince problemleri olduğunu düşünüyorlar. *[ Bir adım ileriye götürmesi ile birlikte " kurgu" nun, insanların öfkelenmesinde oynadığı rolü anladığını belirten ifadeler]*
- Çünkü bir aktör bir filmde gömüldü ve bir Arap olarak tekrar geri döndü. *[Marjinal: çok ayrıntı]*

#### Kısmi Puan:

Sahtekarlık, hilekarlık veya izleyicilerin karşılanmayan beklentilerine değinir. Doğrudan "sahtekarlık" veya " Yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı " ifadelerini kullanır.

- Onlar kendilerinin aldatıldığını/dolandırıldığını düşündüler.
- Çünkü onlar boş yere üzöldüklerini hissettiler.
- Yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı olarak hissettiler
- Bu sahtekarlık karşısında galeyana geldiler
- Çünkü bu sahtekarlık için onlar, kişi başına iki centavos ödediler, *[9 ve 10. satırlardan doğrudan alıntı; sahtekarlığın nasıl olduğuna doğrudan değinilmemiş]*
- Çünkü için nasıl yürüdüğünü bilmiyorlardı. *[ " hile " nin başka bir ifadesi ( genel)]*

#### Sıfır Puan

İlgisiz veya yetersiz yanıt

- Bruno Crespi'ye kızdılar.
- Filmleri sevmедiler.

5848 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu gereği tüm hakları Milli Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evrakteki bilgiler kopyalanamaz, başka yere taşınamaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

- Paralarını geri almak istediler.
- Kurban olduklarını düşündüler.
- Saldırdılar..
- Aptaldılar..
- Duygularını ifade ediyorlardı.
- İki centavos ödediler ama istediklerini almadılar. ( " ne istedikleri açık değil"

VEYA: Parçayı yanlış anladığını gösteren ifadeler veya inandırıcılığı olmayan iğisiz yanıtlar.

- Onlar diğer insanların problemlerini kendilerine dert etmemeleri gerektiğini düşündüler. Yanlış: İnsanlar GERÇEK insanların problemlerine üzülmek İSTEDİLER.
- Paralarını boş yere harcadıkları için protesto edebilecekleri tek yol buydu.
- Öfkeliydiler çünkü ölmüş ve gömülmüş bir insanı görmek zorunda kaldılar. ( Bu ifade " insanlar filmlerde ölü insanları görmek istemediler" gibi bir anlama gelir).

Boş.

---

### Soru 2: MACONDO

R061003

Parçanın sonunda Macondo'lular neden sinemayı boykot etmeye karar verdiler?

- A İnsanlar eğlenceli ve dikkatlerini dağıtacak bir şeyler istediler, fakat filmleri gerçekçi ve iç karartıcı buldular.
- B İnsanlar bilet fiyatlarını karşılayamadılar.
- C İnsanlar duygularını gerçek yaşamda karşılaşılan olaylar için bekletmek istediler.
- D İnsanlar duygusal olarak bağlanabilecekleri bir şey arıyorlardı ama filmleri sıkıcı, inandırıcılıktan uzak ve kalitesiz buldular.

---

### Soru 3: MACONDO

R061004

Metnin sondan üçüncü satırında yer alan "hayali kişiler" ifadesi ile kimden söz edilmektedir?

- A Hayaletler
- B Lunapark icatları
- C Filmlerdeki karakterler
- D Aktörler

**Soru 4: MACONDO**

R051Q05- 0 1 3

Macondo'luların sinemanın değeriyle ilgili aldıkları son karara katılıyor musunuz? Filmler hakkında kendi düşüncenizi, onların düşünceleri ile karşılaştırarak yanıtınızı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**MACONDO PUANLAMA 4****Tam puan**

Filmlerdeki "gerçekçiliğe" ve/veya duygusal bağlılığa" olan tutumlara değinir. Verilen yanıt Macondo'luların filmlerde gerçeklik aramaları düşüncesi ile tutarlı olmalıdır. Macondo'lularla kendi tecrübe/tutumlarının karşılaştırıldığı ima edilir veya açıkça belirtilir.

- Bir kez gerçek olmadığını fark ettikten sonra sinemayı gerçeklerden kaçma aracı olarak kullanabilirsin. Filmlerdeki karakterlerin yaşamları ile çok fazla iç içe olmaya gerek yok.
- Evet, katılıyorum. Dünyada o kadar çok üzülecek şey var ki sahtesine gerek yok.
- Hayır, insanlar sinemaya gittiklerinde o ekranda onların gerçek olmadığını bilirler.
- Macondo'luların aksine ben film boyunca ağlayabilirim ama sinemadan çıktuktan sonra bunu unuturum.
- Onlara katılıyorum. İnsanlar neden kendilerini filmlerde olanlar için üzme istesinler. Ben bundan dolayı bilimle uğraşıyorum, çünkü bu, hayallerle değil gerçeklerle ilgili.
- Filmleri severim çünkü filmler kendi problemlerime değil başkalarının problemlerine odaklanmamı sağlıyor.
- Bu değişir. Eğer film çok kötüye çıkıp gitmek isterim, ama iyi bir filmse kendini kaptırırsın ve gerçek olup olmaması farketmez.
- Hayır, filmleri eğlenmek için severim.
- Evet, filmler uydurmadır. İnsanları gerçek şeyler yapırlarken seyretmek çok daha iyi.
- Hayır, filmlerde olanlar genellikle abartılır.
- Onların tepkilerine katılmıyorum çünkü filmler eğlenmenin bir şekli ve çok ciddiye alınmamalı. Bununla beraber Macondo'lular bunu bilmiyorlar ve onların nasıl hissettiklerini anlayabiliyorum.

VEYA: Sosyal, kültürel veya tarihsel içeriğe değinir, örneğin teknoloji ile karşılaştırılabilir benzerlik açısından ve sosyal tecrübelerdeki değişiklikler. Verilen yanıt Macondo'luların filmlerde gerçeklik aramaları düşüncesi ile tutarlı olmalıdır. Macondo'lularla kendi tecrübe/tutumlarının karşılaştırıldığı ima edilir/açıkça belirtilir.

- Macondo'lular ikeldir ve duygusal tepki vermişlerdir. Ben ve insanların çoğu günümüzde çok daha entellektüeldir.
- Onlar filmleri yanlış bir bakış açısıyla seyretmeye başladır. Onlar seyrettikleri şeyin haberler değil sadece film olduğunu anlayamadılar. Bu açıdan bakıldığında verdikleri tepki anlaşılabilir. Elbette ki filmler eğlence içindir. Onların sorunu budur.
- Günümüzde insanlar filmlere üzülmez.
- Evet, eğer onlardan biri olsam onlara katıldım çünkü daha önce hiç film görmemişler.

**Sıfır Puan**

Yetersiz veya çok genel bir yanıt verir

- Ben de Macondo'lulara benzyorum çünkü ben de genellikle filmlerin vakit kaybı olduğunu düşünürüm.
- Ben film seyretmeyi severim. Onların tepkisini anlayamadım.

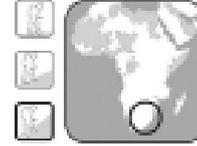
VEYA: Parçayı yanlış anladığını gösteren ifadeler veya inandırıcılığı olmayan ilgisiz yanıtlar.

- Evet, filmler seyretmesi rahatlatıcı ve kolay izlenebilir olmasından çok gerçekçi ve duygusal gibi gözüküyor. Filmler bir çeşit eğlencedir, bir çeşit günah keçisi ve gerçek yaşam problemlerini unutmak ve gülmek için bir araçtır. Macondo'lular hayal kırıklığına uğradılar çünkü onların seyrettikleri film rahatlatıcı/eğlenceci değildi, iç karartıcıydı ve onlar onları eğlendirecek bir şey istemişlerdir. *[Yazılan ilk iki cümle soruyla ilgisizdir. Son cümle parçanın yanlış anlaşıldığını belirtir.]*
- Hayır, çok daha pahalı olmaları gerekir, içecek koymak için uygun yerler, patlamış mısır, soğuk kola ve jelbon olmalı. Kolluklar yukarıya kalkabilmeli, ayak dinlendirme yerleri ve surround system ( çok iyi bir ses sistemi) olmalı. *[ Şaka gibi gelebilir ama eğer değilse parçanın yanlış okunması]*
- Günümüzde sinemalardaki epyalara zarar verilmesin diye kanunlar var. ( tutumdan çok davranışlara odaklanan yanıtlar)
- Bizim sinemalarımız şimdi daha iyi (ilgisiz).
- Evet çünkü film çok iyi değildi ve onları siniflendirdi ( sorunun yanlış anlaşılması)

Boş.

## AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ

### Kuzey Drakensberg Yürüyüşü: Güney Afrika / Lesoto



#### Bilgi

#### GENEL AÇIKLAMA

- Kuzey Drakensberg Yürüyüşü, Kuzey Drakensberg'in doruklarındaki dik kayalıklarından geçişi de kapsamaktadır. Güzergâh, yaklaşık olarak 40 mil (85km) uzunluğundadır. Güney Afrika ve Lesoto sınırı üzerinde, tamamlanması 5 yorucu gün sürer. Yürüyüş unutulmayacak yerlerle doludur. Demirmerdiven'e giderken, amfi liyatronun üzerinden Şeytan Dişine kadar nefes kesen bir manzara ve saat alarmınızı kummaya değecek Mponjwane'den gün doğuşu bunlardan birkaçıdır.

- Başlangıç: Başlangıç oto parkı, Kraliyet Ulusal Parkı.

- Bitiş: Katedral Zirve Otel.

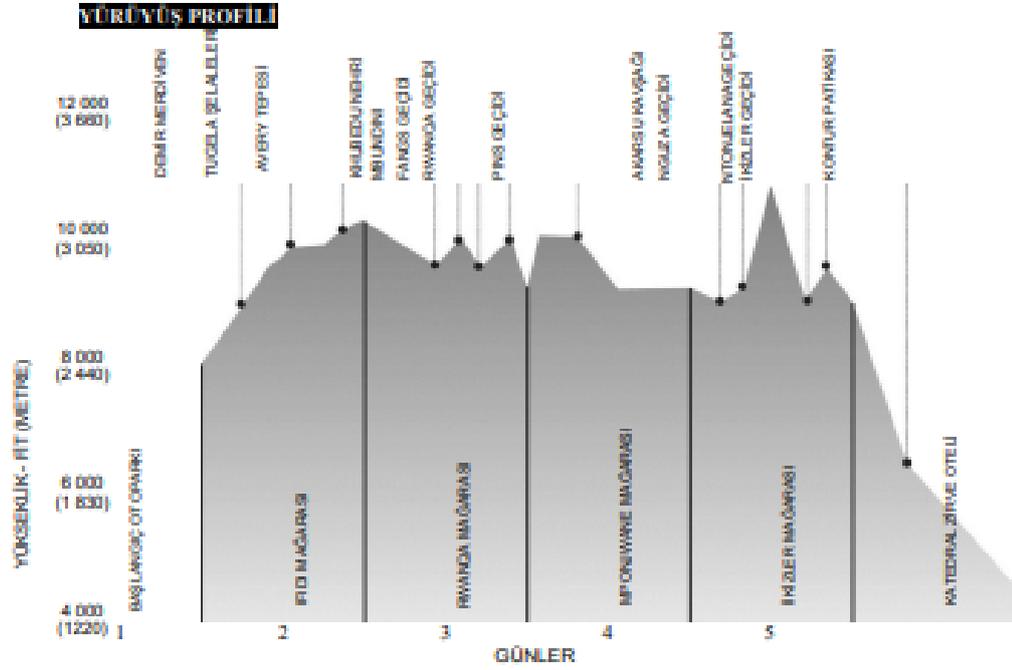
- Zorluk ve Yükseklik: Bu, Drakensberg sıradağlarının ücra köşelerinin birinde yapılan bir yüksek dağ yürüyüşüdür. Gidiş oldukça zor olabilir ve günler sürebilir. İyi yön belirleme becerileri güvenilir bir geçiş için şarttır.

#### ZAMANLAMA VE MEVSİM

- Ziyaret için en uygun aylar: Nisan, Mayıs, Haziran ya da Eylül, Ekim, Kasım.

- İklim: Drakensberg'de yazlar çok sıcak ve çok yağışlı olabilir. Kış daha kuru geçer, fakat yüksek yerlerde kar olmak üzere, her an yağmur yağma ihtimali vardır. İkbaharda ve sonbaharda, gün içinde sıcaklık idealdir. (80°F/15°C ile 70°F/20°C arasında), fakat gece sıcaklık çoğu zaman donma noktasının altına düşer.

SICAKLIK VE YAĞIŞ													
Günlük ortalama en yüksek sıcaklık													
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70	
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21	
Günlük ortalama en düşük sıcaklık													
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54	
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12	
Aylık ortalama yağış													
(inç)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9	
(Milimetre)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201	
	OCA	ŞUB	MAR	NİS	MAY	HAZ	TEM	AGU	EYL	EKİ	KAS	ARA	



Bir önceki sayfada ve yukarıda yer alan "Afrika Yürüyüşü" metni, *Klasik Yürüyüşler* adlı kitaptan bir alıntıdır.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için "Afrika Yürüyüşü" adlı metinden yararlanınız.

**Soru 1: AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ**

R459Q02 – 0 1 9

Başlangıç otoparkı hangi yükseltide bulunmaktadır? Yanıtınızı fit ve metre cinsinden veriniz.

..... fit

..... metre

**AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ PUANLAMA 1****Tam Puan**

Yanıtlar 8000 (fit) VE 2440 (metre).

**Sıfır Puan**

Diğer yanıtlar.

- 8000 metre, 2440 fit.
- 6000 metre, 1830 fit.

Boş.

**Soru 2: AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ**

R459Q07

Metinde verilen bilgiye göre, yürüyüşün ikinci gününden sonra nerede kalabilirsiniz?

- A Başlangıç Otoparkında
- B Ifidi Mağarasında
- C Rwanqa Mağarasında
- D Mponjwane Mağarasında
- E İkizler Mağarasında
- F Katedral Zirve Otelinde

### Soru 3: AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ

RMSSQ08 – 0 1 9

Yürüyüş süresince, hangi günün en zor gün olacağını düşünüyorsunuz? Metinde verilen bilgileri kullanarak, yanıtınızı desteklemek için bir neden yazınız.

.....

.....

### AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ PUANLAMA 3

#### Tam Puan

1. Gün, 2. Gün, 3. Gün, 4. Gün YA DA 5. Gün'e değinir VE metinle tutarlı ve mantıklı bir neden belirtir. Metne ( dolaylı ya da doğrudan) değinmelidir.

- 1. Gün. Tamamı yokuş yukarı.
- 2. Gün. Benim için bir aşağı bir yukarı sonra tekrar aşağı yürümek, sürekli aşağı ya da sürekli yukarı yürümekten daha kötü.
- 3. Gün. Orada korkunç bir zirve var.
- 4. Gün. Oradaki zirve oldukça zor görünüyor.
- 5. Gün. Tamamı yokuş aşağı.

#### Sıfır Puan

Metne değinmeyen bir yanıt verir.

- 1. Gün, henüz yürüyüşe alışmamışsınızdır. [metne gönderme yapmıyor]
- 5. Gün. O zamana kadar yorulmaktan tamamen tükenmiş olursunuz.[metne gönderme yapmıyor]
- 3. Gün, bu orta nokta. Bu nedenle en zoru olurdu. [metne gönderme yapmıyor]

Bir açıklama yapmadan yanıt verir.

- 2. Gün [açıklama yok]

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- 1. Gün, çünkü zor olurdu. [belirsiz]

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

Boş.

### Soru 4: AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ

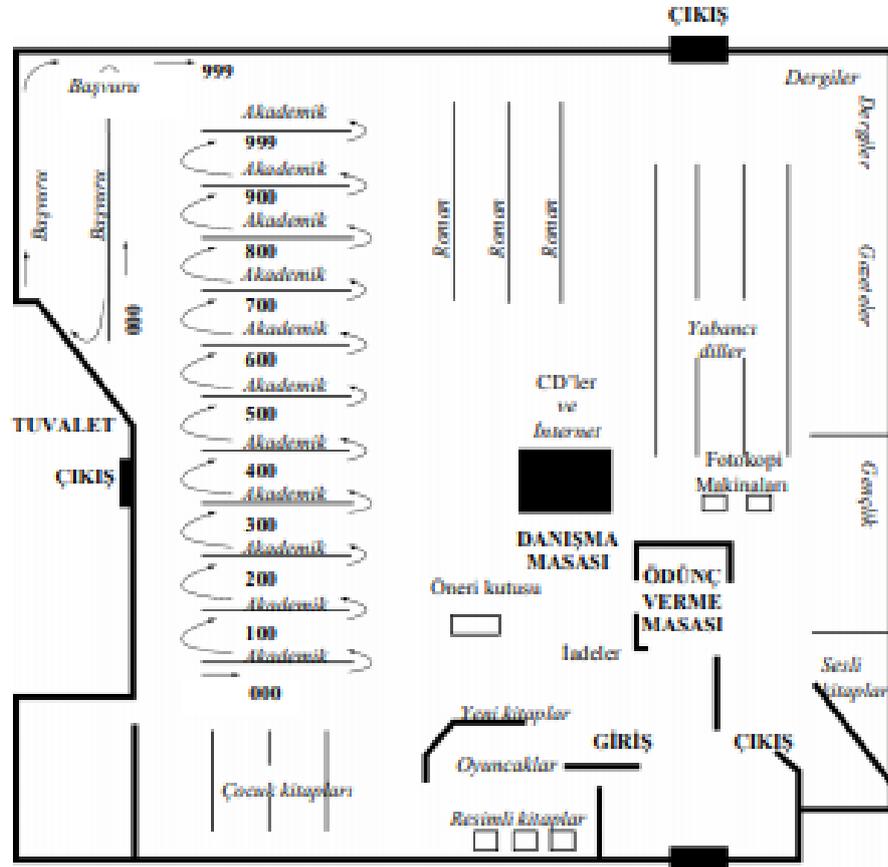
RMSSQ08

Yürüyüşte, hangi günün sabahında, genel açıklamada bahsedilen gün doğuşunu görürdünüz?

- A 1. Gün
- B 2. Gün
- C 3. Gün
- D 4. Gün
- E 5. Gün

5540 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu gereği tüm hakları Milli Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evraki bilgileri kopyalanamaz, başka yere taşınamaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

## KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI



Karşı sayfada bir kütüphane yerleşim planı yer almaktadır. Aşağıdaki soruları bu plana göre yanıtlayınız.

### Soru 1: KÜTÜPHANE

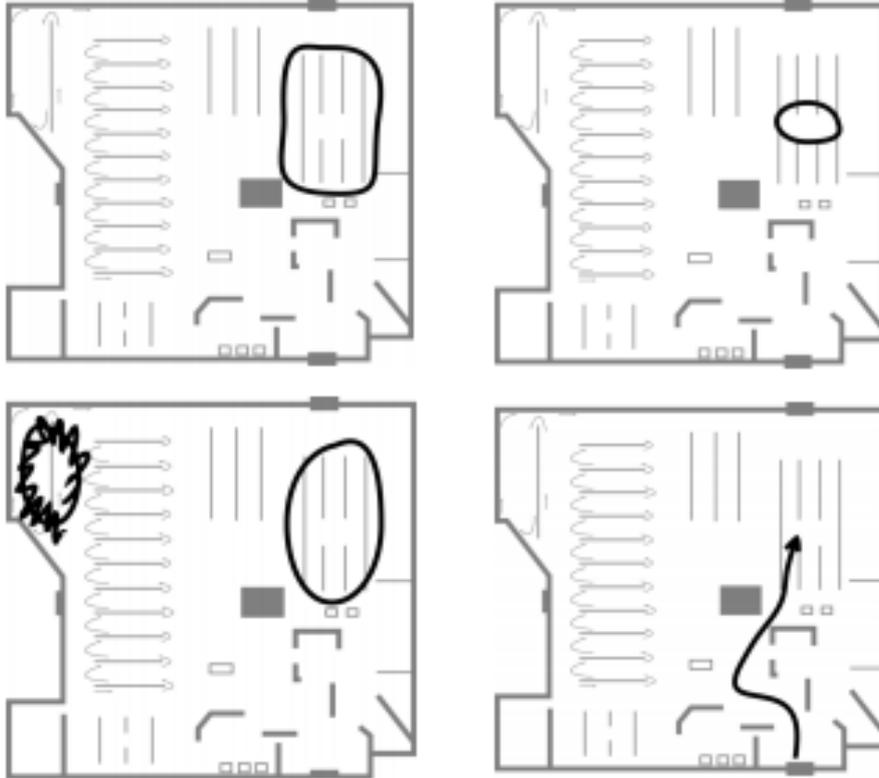
R031Q05- 0 1 3

Okul ödevi için İngilizce bir roman okumanız gerekmektedir. Aradığınız kitabı bulabileceğiniz en uygun bölümü yerleşim planı üzerinde daire içine alınız.

### KÜTÜPHANE PUANLAMA 1

#### Tam Puan

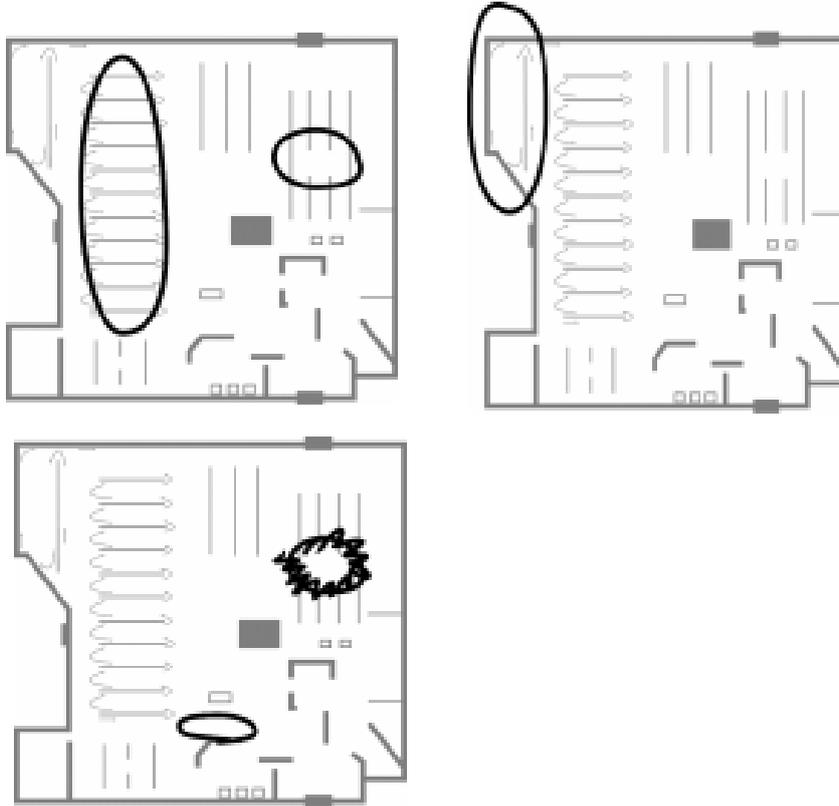
"yabancı diller" sözcüğü ya da bu sözcüğün yanındaki çizgiler daire içine alınmış.



[Yanıtların üzeri çizilmiş kısımlarını göz ardı ediniz..]

**Sıfır Puan**

Kütüphane planında yer alan diğer bölümlerden herhangi biri daire içine alınmış.



Boş.

**Soru 2: KÜTÜPHANE**

R021Q07A

Kütüphane yerleşim planına göre Yeni kitaplar nerede yer almaktadır?

- A Roman bölümünde
- B Akademik kitaplar bölümünde
- C Girişin yanında
- D Danışma masasının yanında

**Soru 3: KÜTÜPHANE**

R021Q07B-0 1 2 3

Yeni kitaplar için neden bu yerin seçilmiş olabileceğini açıklayınız..

.....

.....

**KÜTÜPHANE PUANLAMA 3****Tam puan**

Bir önceki soruya (<sup>R021Q07A</sup>) doğru yanıt verir. "Girişin yanında" yanıtı ile tutarlılık gösteren bir açıklama yapar.

- İnsanların içeri girer girmez kitapları görmesi için.
- Diğer kitapların uzağındalar ve insanlar onları kolayca bulabilirler.
- Böylece insanlar önce onlara bakabilirler. (Yeni kitapların girişin yanında olduğu kastedilmektedir.)
- Böylece bu kitaplar kolayca görülebilirler.
- Bu kitaplar açıkça görülebilirler ve raflar arasında gizlenmezler böylece onları aramak zorunda kalmazsınız.
- Roman kısmına giderken yolunuzun üzerinde.

YA DA: Bir önceki soruya (<sup>R021Q07A</sup>) doğru yanıt verir. Yeni kitapların yerini, kütüphanedeki giriş dışında bir bölümle ilişkilendirdiği anlaşılan bir açıklama yapar

- Yetişkinler kitapları bakarken, çocukların oynama şansı olur. (Yeni kitapların Oyuncaklar bölümünün yanında olduğu kastedilmektedir.)
- İnsanlar kitapları iade ederken yeni kitapları görebileceklerdir.

**Kısmi puan**

Bir önceki soruya (<sup>R021Q07A</sup>) yanlış yanıt verir. Bir önceki soruya verilen yanıt ile tutarlılık gösteren bir açıklama yapar.

- (<sup>R021Q07A</sup>'ya verilen yanıt: Roman bölümünde.) Çünkü burası kütüphanenin daha çok insan tarafından kullanılan bir bölümüdür, bu nedenle yeni kitapları farkedebilirler.
- (<sup>R021Q07A</sup>'ya verilen yanıt: Danışma masasının yanında) Çünkü danışma masasının yanında kütüphaneci bu kitaplarla ilgili soruları yanıtlayabilir.

5848 Sayılı Fikir ve Sanat Eserlerini Koruma Kanunu gereği tım hakları Millî Eğitim Bakanlığına aittir. MEB'in izni olmadan bu evraktaki bilgiler kopyalanamaz, başka yere taşınmaz, internet üzerinde veya her ne şekilde olursa olsun ticari amaçla yayımlanamaz ve kullanılamaz.

**Sıfır Puan**

Bir önceki soruya verilen yanıtın doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın verilen yetersiz ya da belirsiz bir yanıt..

- Çünkü orası en iyi yerdir.
- Onlar da girişe yakın. *[Bir açıklama yapmadan, yeni kitapların nerede olduğunu belirtmektedir.]*
- Yeni kitaplar öneri kutusunun yanındadır. *[Bir açıklama yapmadan, yeni kitapların nerede olduğunu belirtmektedir.]*

YA DA: Parçanın yanlış anlaşıldığını gösteren veya bir önceki soruya verilen yanıtın doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın yapılan inandırıcı olmayan ya da ilgisiz açıklamalar .

- Böylece insanlar gazetelere bakarken bu kitapları farkedebileceklerdir. *[Yanlış-yeni kitapların gazetelerin yanında olduğu ima edilmektedir.]*
- Çünkü onları koyacak başka bir yer yok. *[inandırıcı değil]*
- Bazı insanlar yeni kitapları okumayı severler. *[Soruya ilgisiz olmayan yanıt.]*
- <sup>[R091007A'ya verilen yanıt]</sup>: Roman bölümünde] . Kolayca bulunabilmeleri için.  
( <sup>[R091007A'ya verilen yanıt]</sup> ile ilgisiz olmayan yanıt ).

Boş

**Ek 9.Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerilerine  
Yönelik Görüşme Formu**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ  
HAKKINDA ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Saygıdeğer katılımcı,

Eleştiri; bir konuyu, bir insanı veya bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirmedir. Eleştirel düşünme, bir bireyin olayları kendi zihin süzgecine tabi tutarak analiz etmesi ve yorumlamasıdır. Eleştirel düşünme eğilimi ise sorgulamacı bir şekilde düşünme işine olan yatkınlıktır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup görüşlerinizi bütün yönleri ile ifade etmeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

<b>Kişisel Bilgileriniz</b>
<b>1. Cinsiyetiniz</b> : ( ) Kadın ( ) Erkek
<b>2. Sınıf Düzeyiniz:</b> ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf
<b>3. Yaşınız:</b> ( ) 12 ( ) 13 ( ) 14 ( ) 15 ( ) 16

**Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırırken kendi eleştirel düşünme eğiliminizi ve okuma becerilerinizi düşününüz.**

1. Okuduğunu anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmak hakkında ne düşünüyorsunuz? Eleştirel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde okuduğunu anlamak kolaylaşır mı? Sizce eleştirel düşündüğünüzde bunun okuma becerilerinize katkısı var mı, varsa nasıl bir katkı sağlıyor?
2. Farz edelim ki sizden bir metni okumanız ve kendi bakış açınızla yorumlamanız istendi. Bu durumda o metni hangi aşamalardan geçirerek yorumlarsınız? Bir metni yorumlamak için nasıl bir yöntem uygulamak gerekir? Bir metni yorumlarken eleştirisini nasıl yaparsınız?
3. Bazı öğrenciler bir konuyu okumadıkları ve çaba göstermedikleri dolayısıyla anlamadıkları zaman “Öğretmen anlatamıyor.” yorumunda bulunurlar. Siz böyle bir durum karşısında bunu söyleyen öğrenci için ne düşünürsünüz? Sizce bir konuyu anlamak ve kavramak için neler yapmak gerekir? Bir konuyu

derinlemesine inceleyerek analiz etmenin, o konuyu anlamamıza nasıl bir etkisi vardır?

4. Sizce eleştirel düşünmeyi geliştiren ideal bir okuma eğitimi nasıl olmalıdır? Eğitim alanında okumaya verilen önem hakkında ne düşünüyorsunuz? Okuduğunu anlamak nasıl olur?
5. Bir öğrenci olarak kendinizi okuduğunu anlama sürecinde sağlıklı bir eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görüyor musunuz? Görüyorsanız bunun nedenini nelere bağlıyorsunuz, eleştirel düşüncelerinizi nasıl yapıyorsunuz? Görmüyorsanız bunun nedenini nelere bağlıyorsunuz, sizce eleştirel düşünme olgunluğuna nasıl erişilir?
6. Bir kitap okurken veya internet üzerinden bir araştırma yaparken her okunulana doğru kabul etmek hakkında ne düşünüyorsunuz? Bir bilgi kitapta yazdığı veya internette yayımlandığı için doğru kabul edilmeli midir? Okurken bilgilerin doğru/gerçek-yanlış/yalan ayrımını nasıl yapıyorsunuz? Okuduklarınızın güvenilirliğini nasıl ölçüyorsunuz?
7. Türkçe derslerinde özellikle okuma metinlerinde eleştirel düşünme becerinizi geliştirmek için yeterli etkinlik olduğunu düşünüyor musunuz? Okuma etkinliklerinde nasıl bir düşünme yöntemini tercih ediyorsunuz? Eleştirel okumanın faydaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Bazı öğrenciler faydalı olduğu için tavsiye edilmiş kitapları konusu ilgilerini çekmediğinden okumaya sıcak bakmaz. Bir metni okumak için metnin içeriğine duyulan ilgi sizce neden önemlidir? Bir metne ilgi duymadığınız takdirde metnin eleştirisini nasıl yaparsınız, bu konuda zorlanır mısınız?
9. Sizce okuduğunu analiz etme çabukluğu daha çabuk anlamaya yardımcı olur mu? Okuduğumuzu daha çabuk nasıl analiz eder ve anlarız?
10. Bazı öğretmenler ders anlatırken öğrencinin meraklı olmadığını ve bu nedenle dersten keyif almadıklarını savunur. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Derse olan merak ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırır? Derse duyulan ilgi ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırır mı?
11. Eleştirel düşünce ile okuma becerilerinin ilişkisi üzerine varsa düşüncelerinizi paylaşınız.

Ek 10.Lisansüstü Tez Benzerlik Formu



FEN  
BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ  
1983

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM  
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Seyhan YILDIRIM DÖNER	Öğrenci No: 181404102
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi	
Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki
Danışman	Doç. Dr. Sezgin DEMİR
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının ürettiği rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı ( 387 )	% 11
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı ( 443 )	% 11

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli	Tez, veri tabanına saklanmıştır. <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır. <input type="checkbox"/>	22/12/2020
Celal YILMAZ		İmza
Bilgisayar İşletmeni		

Sınav Jüri Üyesi	<b>Düşünce:</b>	
Doç. Dr. Sezgin DEMİR (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Danışmanlığımı yürüttüğüm bu tez çalışması dil eğitimi ve özelde Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacak niteliktedir.	

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	<a href="http://ebe.firat.edu.tr/">http://ebe.firat.edu.tr/</a>	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr
--	---	--

## ÖZ GEÇMİŞ

Seyhan YILDIRIM DÖNER, 31.01.1997 tarihinde Elazığ'da doğdu. İlköğrenimini 2002-2010 yılları arasında Yücel İlköğretim Okulunda tamamladı. Sekiz yıllık ilköğretim hayatını burada tamamladıktan sonra aynı yıl Necip Güngör Kısaparmak Anadolu İletişim Meslek Lisesinin Gazetecilik Bölümüne başladı. 2014 yılında bu lisenin gazetecilik bölümünün yazılı basın muhabirliği dalından mezun oldu ve aynı yıl Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünü kazanarak burada lisans eğitimine başladı. Lisans eğitim sürecinde 2014 yılında Kanal 23'te haber muhabirliği yaptı. 2. sınıfın başında buradan ayrıldı. 2017 yılında Data-Editör-İnovasyon Yayınevleri Grubu'nda çalışmaya başladı. 1.5 yıllık çalışma sürecinin ardından mezun olduktan sonra buradan ayrıldı. 2018 yılında lisans eğitimini tamamlayıp mezun olduktan hemen sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitimi sürecinde Soydan Aslan Döner ile hayatını birleştiren Yıldırım Döner, hâlâ Fırat Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

### Bilimsel Çalışmaları:

Demir, S. & Yıldırım Döner, S. (2019). The relationship between motivational persistence and achievement goals of Turkish teacher candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 67-80. DOI: 10.15345 / iojes.2019.02.005