



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ELEŞTİREL OKUMA VE PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE İNCELENMESİ: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ**

**İbrahim KARADEDELİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY**

**Uşak**

**Eylül, 2018**

**T.C.**  
**UŞAK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA VE**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE**  
**İNCELENMESİ: UŞAK İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**İbrahim KARADEDELİ**

**DANIŞMAN**  
**Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY**

**UŞAK-2018**

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme  
Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği****İbrahim KARADEDELİ****Uşak Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı****Sınıf Eğitimi Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY****Uşak - 2018, Sayfa: 152**

Bu araştırmanın amacı, Uşak ilindeki ilkokulların 4. sınıflarında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, öğrencinin bilgisayar ve tablet kullanma sıklığı gibi değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın verileri, 12 ilkokuldaki 466 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, öğrencilerden kişisel bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, Anova Testi, Tukey Testi, korelasyon ve regresyon gibi analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel okuma becerisi yüksek, problem çözme becerisi ise orta düzeyde çıkmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyi ile problem çözme beceri düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *İlkokul, Eleştirel Okuma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, 4. Sınıf Öğrencileri*

**ABSTRACT****Master's Thesis****The Investigation of 4th Elementary School Students' Critically Reading and Problem Solving Skills In Terms of Several Variables: Sample Of Uşak****İbrahim KARADEDELİ****Uşak University****Institute of Social Science,****Primary Education****Thesis Advisor: Dr. Lecturer Perihan ŞARA HÜRSOY****Uşak – 2018, Pages: CLII**

The aim of this research was to examine the critical reading skills of the students in the 4th grade of Uşak primary school and the problem solving skills according to the variables such as age, gender, socioeconomic level of the family, education level of the family, computer and tablet usage frequency of the students and problem solving skills and to determine the relationship between skills.

Data from the study were collected from 466 students from 12 primary schools. Personal Information Form, Critical Reading Skill Scale and Problem Solving Inventory for Children were applied in order to collect personal information from students during the collection of data. In the analysis of collected data, analysis methods such as arithmetic mean, standard deviation, Anova test, Tukey test, correlation and regression were used.

According to the result of the research, students have high level of critical reading ability and problem solving ability is medium level. A moderately significant relationship was found between the level of critical reading skills of the 4th grade students and the level of problem solving skills.

**Key Words:** Primary School, Critical Reading Skills, Problem Solving Skill, *Grade 4 Students*



**UŞAK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 144002019 .No'lu öğrencisi İbrahim KARADEDELİ'nin " İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği " adlı tezi 06/09/2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Cüneyit AKAR	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT	
Üye	:	
Üye	:	

**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Bireylerin bilgileri nasıl oluşturdukları konusunda ortaya konan görüşler ve bilgi toplumunun beklediği insan özellikleri okul yıllarında öğrencilere ezberleme, tanıma ve hatırlama gibi alt düzey düşünme becerisinden çok problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisinin kazandırılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde, kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen, bunların doğruluğunu sorgulayan, olaylara ve olgulara şüpheci bir tavırla yaklaşan, kanıtlara dayanarak yargıya varan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmenin en önemli yollarından biri de değişen okur kavramının üzerinde yeniden durmaktır. Eleştirel okuma ve problem çözme becerisinin okul yaşantısının ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması; bireyin gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini olduğu gibi kabul etmek yerine inceleyerek, sorgulayarak, belli ölçütlere göre değerlendirerek açıklamasını ve yargıya varmasını sağlayacak ve yaşamlarında karşılarına çıkan problem durumları karşısında daha etkin çözüm yolları bulmasına katkı sağlayacaktır.

Uşak İl Milli Eğitim Müdürümüz Bülent ŞAHİN'e, çalışmamın gerçekleştirilmede önemli bir yere sahip uygulama yapılan ilköğretim okulları idarecileri, dördüncü sınıf öğretmen ve öğrencilerine; tezimin her aşamasında gerekli yönlendirmeleri yaparak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, yaptığı katkılarla çalışmamın ortaya çıkmasını sağlayan çok değerli danışman Dr. Öğr. Üyesi Perihan ŞARA HÜRSOY hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırmamın yoğun ve stresli temposunda beni her zaman destekleyen eşim Aslıhan KARADEDELİ' ye de sevgilerimi sunarım.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İbrahim KARADEDELİ

Doğum Yeri ve Tarihi: UŞAK 07/09/1988

Lisans Öğretimi: Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

E-posta adresi: ibrahim.karadedeli@usak.edu.tr

### İş Deneyimi

10/02/2014 Mardin Mazıdağı Yetkinler İlkokulu - Sınıf Öğretmenliği

13/09/2014 Uşak Merkez Karakuyu İlkokulu - Sınıf Öğretmenliği

10/02/2015 Uşak Merkez, Uşak Belediyesi Özel Eğitim Uygulama ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu) – Özel Eğitim Öğretmenliği

17/09/2018 Uşak Merkez Vala Gedik Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) – Özel Eğitim Öğretmenliği

### Bilimsel Çalışmalar

Şara, P., Karadedeli, İ., Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında Ulakbim’de taranan makalelerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 292- 306.

Akar, C., Doğru, D., Karadedeli, İ. (2017). Teachers’xx Importance to common Basic Skills in Teaching Programs And Acquisition Levels By Students. *International Congres on Afro-Eurasian Research II*, (Özet bildiri), Basım Tarihi: 29/12/2017 10:04:59 Sayfa: 2.

Akar, C., Karadedeli, İ. (2017). Öğretmenlerin İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Doğrudan Verilecek Değerlere Önem Verme Dereceleri ve Öğrencilerin Bu Değerleri Kazanma Düzeyleri, *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*, Özet bildiri.

Şara, P., Karadedeli, İ., Karataş, A. (2018). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Cumhuriyet Kavramına İlişkin Metaforik Alguları, *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, USOS 2018*, Özet Bildiri Basım Tarihi: 14/05/2018 Sayfa: 427.

Şara P., Karadedeli İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği, *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen eğitimi (ERTE KONGRESS)*, Özet bildiri.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

### **BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ**

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.3.Alt Problemler.....	3
1.4.Araştırmanın Önemi.....	3
1.5.Sayıtlar.....	4
1.6.Sınırlılıklar.....	4
1.7.Tanımlar.....	4
1.8.Kısaltmalar.....	5

### **İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Eleştirel Düşünme.....	6
2.1.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Tanım ve Açıklamalar.....	12



2.1.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	13
2.2. Eleştirel Okuma.....	18
2.2.1. Eleştirel Okuma Öğretimi.....	49
2.3. Problem Çözme .....	55
2.3.1. Problem Çözme Öğretimi.....	63
2.4. İlgili Araştırmalar.....	70
2.4.1.Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar .....	70
2.4.2.Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar .....	79

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.2. Evren ve Örneklem.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları.....	89
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	90
3.3.2. Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği.....	91
3.3.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri.....	92
3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	94

### **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR**

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemini Oluşturan Problem Çözme Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	109

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	123
---	-----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma Beceri Düzeyleri İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar.....	127
--	-----

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemini Oluşturan Problem Çözme Beceri Düzeyleri İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar.....	130
---	-----

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiler İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar.....	133
---	-----

5.2. Öneriler.....	134
--------------------	-----

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>136</b>
----------------------	------------

<b>EKLER.....</b>	<b>147</b>
-------------------	------------

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 3.3.1.</b> Alanyazınında eleştirel okuma beceri ölçeği üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları.....	89
<b>Tablo 3.3.2.</b> Alanyazınında problem çözme envanteri üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları.....	90
<b>Tablo 3.3.2.1.</b> EOBÖ alt boyutları ve toplam puanlarının Cronbach's Alpha katsayıları.....	92
<b>Tablo 3.3.3.1.</b> ÇPÇE alt boyutlarının ve toplam puanlarının Cronbach's Alpha katsayıları.....	93
<b>Tablo 4.1.1.</b> EOBÖ minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans, basıklık, çarpıklık ve anlamlılık düzeyi.....	95
<b>Tablo 4.1.2.</b> EOBÖ toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	96
<b>Tablo 4.1.3.</b> EOBÖ toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	98
<b>Tablo 4.1.4.</b> EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	98
<b>Tablo 4.1.5.</b> EOBÖ öğrencilerin sosyo- ekonomi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri.....	99
<b>Tablo 4.1.6.</b> Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri ve EOBÖ toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.1.7.</b> EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları....	100
<b>Tablo 4.1.8.</b> EOBÖ öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri.....	101
<b>Tablo 4.1.9.</b> Anne eğitim durumu ve EOBÖ toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi	101

(ANOVA) sonuçları.....	
<b>Tablo 4.1.10.</b> EOBÖ toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçları.....	102
<b>Tablo 4.1.11.</b> EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	104
<b>Tablo 4.1.12.</b> EOBÖ öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri.....	105
<b>Tablo 4.1.13.</b> Baba eğitim durumlarına göre EOBÖ toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	105
<b>Tablo 4.1.14.</b> EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	106
<b>Tablo 4.1.15.</b> EOBÖ öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri.....	107
<b>Tablo 4.1.16.</b> Günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre eleştirel okuma beceri ölçeği (EOBÖ) toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	107
<b>Tablo 4.1.17.</b> EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	108
<b>Tablo 4.2.1.</b> ÇPÇE minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans, basıklık, çarpıklık ve anlamlılık düzeyi.....	109
<b>Tablo 4.2.2.</b> ÇPÇE toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	110
<b>Tablo 4.2.3.</b> ÇPÇE toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	111

<b>Tablo 4.2.4.</b> ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	112
<b>Tablo 4.2.5.</b> ÇPÇE öğrencilerin sosyo- ekonomi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri.....	113
<b>Tablo 4.2.6.</b> Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine ÇPÇE toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.2.7.</b> ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları....	114
<b>Tablo 4.2.8.</b> ÇPÇE ölçeğinin öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri.....	115
<b>Tablo 4.2.9.</b> Anne eğitim durumu ve ÇPÇE toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	115
<b>Tablo 4.2.10.</b> ÇPÇE toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçları.....	116
<b>Tablo 4.2.11.</b> ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.2.12.</b> ÇPÇE öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri.....	118
<b>Tablo 4.2.13.</b> Babanın eğitim durumuna göre ÇPÇE toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	118
<b>Tablo 4.2.14.</b> ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek	119

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	
<b>Tablo 4.2.15.</b> ÇPÇE öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri.....	120
<b>Tablo 4.2.16.</b> Günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre ÇPÇE toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	120
<b>Tablo 4.2.17.</b> Günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre ÇPÇE toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	121
<b>Tablo 4.1.18.</b> ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	122
<b>Tablo 4.3.1.</b> İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin EOBÖ ve ÇPÇE puanlarının kolerasyonları.....	123
<b>Tablo 4.3.2.</b> Eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanının, problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	123
<b>Tablo 4.3.3.</b> Eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutlarının problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	124
<b>Tablo 4.3.4.</b> Problem çözme becerisi alt boyutlarının eleştirel okuma becerisini açıklamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	125

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri ve araştırmanın önemine yer verilmiştir. Araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilerek, araştırma ile ilgili kavramların tanımları, kısaltmalar ve açıklamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem durumu

Günümüzdeki okur anlayışı, okuma yazmayı bilmenin dışında bir anlam kazanmıştır. Okur kavramı, okuma alışkanlığını kazanmış, okuduklarını doğru anlayıp, sorgulayan ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilen bireyler şekline dönüşmüştür. Yapılan araştırmalar, okuduklarını anlama ve değerlendirme gücü ile tüm disiplinler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okurun okuduklarını değerlendirmesi, sorgulaması, karşılaştırması, okudukları üzerinde düşünmesi ve kendi özgür iradesi ile bir karara varması olarak nitelendirilen eleştirel okuma becerisi, artık anadil öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Potur, 2014).

Okurun metnin gidişatını ve içeriğini tam anlamıyla anlayıp kavrayabilmesi; okurun kelime dağarcığının genişliği; değişmeceli anlamlar barındıran yapılar, deyimler ve atasözlerine hâkimiyeti ile doğrudan doğruya ilgilidir. Dilin inceliklerini öğrenen ve kullanan bireylerin okuma miktarı, dil bilinci ve zevki artacaktır. Eleştirel okuma, kişinin yalnız anlama becerisini değil okuma hazzını ve okuma alışkanlığını da geliştirmektedir (Çifçi, 2006). Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve konuşma, eleştirel ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerisinin gelişmesini destekler (Karadüz, 2010). Eleştirel okuma becerisi ve problem çözme becerisi 2006'dan bu yana MEB'in birçok öğretim programında kazandırılması gereken önemli becerilerdendir.

Günlük yaşantısında herkes problem çözmeye yönelik pek çok durum ve olayla karşılaşır. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle

kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürlerine başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 2005). Problem çözme, kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme sürecidir (Ülküer, 1988). Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını aramaktadır. Bu bakımdan problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı bir yetenektir ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Bingham, 1983; Sungur, 1992).

Yapılan birçok alan çalışması (Cotton, 1991; Kökdemir, 2000; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Yıldırım ve Yalçın, 2008), eleştirel düşünme ve problem çözme sürecinin benzerlik gösterdiğini öngörmektedir. Eleştirel okuma ve problem çözme becerileri çocukların okul öncesinden başlayıp ilkokul ve ortaokul boyunca devam eder ve bu dönemde kazanılan beceriler kişinin bütün hayatı boyunca etkili olur. Bu çalışma hem çocukların eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin düzeyini belirlemek hem de çocukların eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, bilgisayar ve tablet kullanma süreleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin eğitim öğretim hayatının ilk yıllarından başlayarak etkili bir eleştirel okuma ve problem çözme becerisi eğitimi almalarına ışık tutulmak istenmiştir. Çocukların okul yıllarında eleştirel okuma ve problem çözme becerileri kazanabilmeleri çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bu ilişkileri belirlemek eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini çocuklara kazandırmada ve ne derece kazandırıldığını ölçmede yol gösterici olabilir.

## **1.2. Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini ölçmek, eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, bilgisayar ve tablet kullanma süreleri açısından incelemek ve eleştirel



okuma becerisi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### 1.3. Alt problemler

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ne düzeydedir? İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi;

- cinsiyete,
- öğrencinin algıladığı ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
- annenin eğitim düzeyine,
- babanın eğitim düzeyine,
- öğrencinin bilgisayar ve tablet kullanma süreleri açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ne düzeydedir? İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi;

- cinsiyete,
- öğrencinin algıladığı ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
- annenin eğitim düzeyine,
- babanın eğitim düzeyine,
- öğrencinin bilgisayar ve tablet kullanma süreleri açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi, problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

- Eleştirel okuma becerisi, problem çözme becerisini yordamakta mıdır?
- Eleştirel okuma becerisi alt boyutları, problem çözme becerisini yordamakta mıdır?
- Problem çözme becerisi alt boyutları, eleştirel okuma becerisini yordamakta mıdır?

### 1.4. Araştırmanın önemi

Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin ne kadar var olduğunun ortaya konulmasının yanı sıra bu süreçte problem çözme becerisi ile birlikte ele alınmaktadır. İncelenen literatür dahilinde (Cüceloğlu, 1995; Kökdemir,

2003; Özden, 2008), öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin ve problem çözme becerisinin temelinde eleştirel düşünme becerisinin rolünün etkin olduğu öngörülmüştür. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ve problem çözme becerisinin daha da geliştirilmesini sağlayacaktır.

### 1.5. Sayıtlar

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür:

- Öğrencilerin ölçme aracındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değişkenleri ölçebildiği,
- Öğretmenlerin anketin uygulanması sürecinde öğrencilere içtenlik ve yalın bir şekilde yardımcı oldukları varsayılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak İli merkezdeki dördüncü sınıfta okuyan 466 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

*Okuma:* Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987: 37).

*Eleştirel Okuma:* Okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir vargıya varmasıdır (Resnick, 1987).

*Eleştirel Okuma Becerisi:* Okurun okuduğu materyal üzerinde düşünme, okuduklarını değerlendirme ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2002).

*Problem Çözme:* Bir hedefe ulaşmak için uygun yol bulma işidir (Santrock, 2004).

*Problem Çözme Becerisi:* İstenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları, türlü olanaklar arasından seçme ve kullanabilme olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2000).

## 1.8. Kısaltmalar

*MEB* : Milli Eğitim Bakanlığı

*TDÖP* : Türkçe Dersi Öğretim Programı

*EOBÖ* : Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği

*ÇPÇE* : Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

*KBF* : Kişisel Bilgi Formu

Akt: :aktaran

*min.* :minimum

*maks.* :maksimum

*n* :veri sayısı

*r* :korelasyon katsayısı

*p* : anlamlılık düzeyi

*x* :aritmetik ortalama

*ss* :standart sapma

*sd* :serbestlik derecesi

*f* :frekans (ANOVA için)

*t* :t değeri (t testi için)

ko : kareler ortalaması

kt : kareler toplamı

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ile ilgili tanım ve açıklamalar, eleştirel düşünme eğitimi, eleştirel okuma, eleştirel okuma öğretimi, problem çözme ve problem çözme öğretimi ile ilgili kuramsal çerçeve bilgilere ve bu çalışmaya benzer araştırmalara verilmektedir.

### 2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesi, kelime kökü olarak Yunanca “critic” ya da “kritike” sözcüklerinden gelir. Latince ise “criticus” olarak ifade edilir. Farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanan bir kavramdır. M.Ö. 600’lü yıllarda Sokrates’in eleştirel düşünmeyi “yargılama sanatı” olarak kullandığı bilinmektedir. Sokrates eleştirel düşünmeyi “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımlamıştır. Sokrates eleştirel düşünmeyi, tüm dünyaya bir sorgulama yöntemi olarak tanıtmıştır. (Ruppel, 2005). Bu amaçla geliştirmiş olduğu “sorgulama tekniği” adı verilen teknik, günümüzde bile halen en iyi bilinen eleştirel düşünme tekniklerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Basit ve yüzeysel gibi görünen konuların derinliğine ve karmaşıklığına varabilmek ve keşfetmek açısından; eldeki bilgiye, yoruma, varsayımlara, gözlem ve sonuçlara, kesinliğe, tutarlılığa ve kullanılan akıl yürütmeye yönelik sorular sormak gerçekten de zorunludur (Paul, Elder ve Bartell, 1997).

Eleştirel düşünmeye yönelik farklı anlayış ve inanışlar mevcuttur. Eleştiri kelimesi, birçok kişide genellikle olumsuz bir anlam çağırıştır ve bir şeyin iyi olmayan eksik, hatalı, negatif veya kusurlu yönlerini dile getirirken kullanılır. Bir kişinin eleştiri yapması istenildiğinde genellikle negatif ifadeler kullanır. Fakat eleştirel düşünme olumsuzlukları ortaya çıkarma veya kötüleme değildir. Eleştirel düşünmek yalnızca negatif yönleri görmek değil, aynı zamanda, durumun, kişinin veya olayın olumlu ve güzel yönlerini de ortaya koymaktır.

Algılama, dikkat, dil, bellek, düşünme gibi zihinsel süreçleri inceleyen uzmanlık alanı olan bilişsel psikoloji, son yıllarda eleştirel düşünmeyi bir zihinsel

süreç olarak ele almaktadır. Düşünme eyleminin gerçekleşmesi için çeşitli işlemlerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Birey, düşünme eylemini ancak bu işlemler bir araya geldiklerinde gerçekleştirir. Her ne kadar günlük dilde adına kategorik olarak düşünme dense de aslında farklı işlemlerin bir araya gelmesiyle farklı türde düşünme eylemleri gerçekleşmektedir. Örneğin, problem çözmeye belirli bir sonuca ulaşmak için kullanılan düşünme işlemleri ile farklı alternatifler oluşturmak için kullanılan (adına yaratıcı düşünme diyebileceğimiz) düşünme işlemleri farklı işlem örüntüleri olduklarından ortaya çıkan düşünme eylemi de, sonucu da farklı olacaktır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003).

Son 20 yıldan beri eğitim çevrelerinde eleştirel düşünmenin önemi artmakta ve tartışılmaktadır. Bunun nedeni ise günden güne değişen bilginin doğasına, eğitimde süre gelen tartışma konularından olan öğrenmenin nasıl meydana geldiğine, öğrencinin ve öğretmenin sınıftaki konumlarına ilişkin varsayımların değişmesine bağlanmaktadır (Özden, 1998). Pozitivist düşünceyi psikoloji bilimine uygulayan davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma süreci olarak görmekteydiler. Kurulan bağ ise mekanik bir bağ olarak tanımlanıyor, gözlenip ölçülemediği için insan beyni, zihni, düşünce ve duyguları ya tamamen görmezden geliniyor ya da küçümsenmekteydi. Buna karşılık gerek yapılan deneysel çalışmalar, gerekse teknolojik gelişmeler sonunda insan beyninin incelenebilmesi, davranışçı yaklaşımın varsayımlarını çürütmüştür (Akar, 2007).

Düşüme kavramının tanımında olduğu gibi, düşünme türleri veya stilleri konusunda da çok sayıda sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, kavramsal düşünme, soyut düşünme, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, problem çözme vb. Düşünme türlerine veya stillerine örnekler daha da uzatılabilir. Her bir düşünme biçiminin kendine özgü açıklaması vardır. Ancak çoğu zaman bu düşünme türlerinin kapsam olarak birbirlerinin yerine kullanıldıkları eski kaynaklarda görülmektedir (Akar, 2007).

Düşünmenin tanımında da olduğu gibi, düşünme becerisinin neler olduğu konusunda literatürde farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Yapılan bu

sınıflandırmalar aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997):

- Düşünme becerisi öğretilir.
- Bütün bireyler düşünme eylemini gerçekleştirme kapasitesine sahiptir.
- Düşünme, anlamlandırma ve öğrenme sürecinde temeldir.
- Düşünme becerisi en iyi sosyal konularda kazanılır.

Akar (2007), eleştirel düşünme tanımlarının hepsinde “Aktiflik, amaçlılık, derinlemesine düşünme, odaklanma, yorumlama, sorgulama, çıkarım, bilgiyi kullanma, bilgiyi türetme, kayıtsız inanış ve kalıp yargıları fark etme, analiz, sentez, değerlendirme, mantık, problem çözme ve duygudaşlık” anahtar kelimelerinin ortak noktalar olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünme günlük hayatımızın işlerini yürütürken bile ihtiyacımız olan bir beceridir. Etkili bir ders nasıl işlenir, hangi tür kıyafetler alıp, nasıl beslenilmedi soruları gibi birçok konuda eleştirel düşünme becerimizi kullanırız. Sıradan, tek tip, kalıba girmiş, basmakalıp, varsayımları belirleyip onları terk etme; hedefleri değerlendirmede gerçekçi kriterler ortaya koyma ve hedeflere ulaşmak için çeşitli yöntemler bulma için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarız. (Nosich, 2001). Bilgi çağında bilgiye ulaşmak geçmiş dönemlere çok daha kolaydır. Kolay ulaşılabilen bilgiler, bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Bilgi kirliliği, bireylere bilgi ve olaylara eleştirel bir gözle bakmayı gerekli kılmıştır. Bu nedenle Şahinel; yaşanan bu gelişmelerin eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı eğitim programları önemli bir rol oynamaktadır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda oluşturulan eğitim programları, okul programlarında gerçekleştirilmekte ve genel amaçlarda belirtilen üst düzey düşünme becerisi okul paydaşları tarafından okullarda uygulanmaktadır. Öğretmenler, hem öğrenciler hem de toplum için bir rol model oluşturmaktadırlar. “Öğretmenin önce kendi düşünme becerisini fark etmeye, bu düşünme becerisini geliştirmek için ders almaya ve iyi bir eleştirel düşünme temeline sahip olmaya ihtiyacı vardır.” (Ay ve Akgöl, 2008). Bu becerinin öğretmenlere kazandırılması için,

öğretmenlerin, eğitim fakülteleri ve hizmet içi eğitimlerle eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ve kazandırılması gerekmektedir. Çıtak ve Uysal, (2012) eleştirel düşünme özelliklerinin bazılarının kişide doğuştan var olduğu, bazı özelliklerinin ise gelişim gösteren kişinin alacağı eğitim ve öğretim ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Toplumda eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek için ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve bu becerinin gelişmesini destekleyen bir özelliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Eleştirel düşünmenin özelliklerine bakıldığında;

- Önceden belirlenmiş bir hareket planı yoktur. Anlık değerlendirmeler bile planı etkileyebilir. Bu nedenle her durum ve sonuca uyan hazır çözümleri bulunmamaktadır.
- Eleştirel düşünmenin pek çok yönü vardır. Tek bir yönden düşünce süreci anlaşılabilir. Her bakış açısı öznedir, kendine göre bir sonuca ulaşır.
- Genellikle eleştirel düşünme, tek bir çözümden daha fazlasını ortaya koyar. Her çözümün yararlı ve yararlı olmayan yönleri vardır. Eleştirel düşünme çözümleri de her açıdan düşünmemizi sağlar.
- Eleştirel düşünme yorum ve değerlendirmelere gereksinim duyar. Çözüm ya da yanıtlar siyah, beyaz formatından ziyade, daha çok grinin tonları biçimindedir.
- Eleştirel düşünme birbirine zıt, ters açılardan çözümler üretecek ve belli koşullarda çelişebilecek çok sayıda ölçütün dikkate alınmasını ister.
- Eleştirel düşünme güvensiz yaklaşmayı gerektirir. Sorunun görünen yönleri ile yetinilmez, farklı açılardan bakış açıları arayışları içindedir.
- Eleştirel düşünme özgür düşünme ve nesnellik ister.
- Eleştirel düşünmenin ölçütleri öğretilir.
- Eleştirel düşünme aktif olmayı ve çabayı gerektirir.

Cüceloğlu (1995), eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve organize zihinsel bir süreç” olarak ifade etmiştir.

Eleştirel düşünmeyi çok boyutlu bir bütün olarak ele almıştır. Bu boyutları şu şekilde belirtmiştir:

- Eleştirel düşünmede birey aktiftir. Eleştirel düşünme sırasında bilgi, zekâ, bellek ve bilişsel becerilerden de aktif olarak yararlanır.
- Eleştirel düşünme bağımsızdır.
- Eleştirel düşünme basmakalıpları kabul etmez, yenilikçi fikirlere açıktır. Eleştirel düşünen birey kendisi gibi düşünmeyen, kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleri dikkatle dinlemesini bilemelidir.
- Eleştirel düşünme, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar. Eleştirel düşünen birey, düşüncelerin arka planında olan asıl nedenleri bilir; düşünme esnasında nedenler, alt nedenler ve kanıtlar üzerinde tartışır.
- Eleştirel düşünme zihinsel işlemlere önem verir. Düşüncenin organizasyon ve şekli; sebep - sonuç ilişkilerini, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, ana düşüncenin hangisi ve yardımcı düşüncenin hangisi olduğunu belli eder (Akt: Kürüm, 2002).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmeyi üç boyutta tanımlamış ve açıklamışlardır. Eleştirel düşünmenin, kişisel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünme olduğunu ifade etmektedirler (Akt: Şahinel, 2002). Eleştirel düşüncenin üç boyutu şöyledir:

### **1. Doğru Düşünce**

Dünyayı hali hazırda olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk ve mükemmellik düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disiplin etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir.

### **2. Düşüncenin Öğeleri**

Eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bu hatalardan



kaçınmak için bazı düşünce öğelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar, problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayılıları, temel kavramları, ilke ve kuramları, kanıt, veri ve nedenleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları, doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini içerir.

### 3. Düşünce Alanları

Düşünme, bir görüşün içinde yer alan problemler ya da hedefler doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir diğer ifadeyle düşünme hedef ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenlerler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerisinin bir süreci olarak tanımlamışlar ve eleştirel düşünmeyi hem bir beceri hem de bir tutum olarak görmüşlerdir. Eleştirel düşünmeyi beş boyutta tanımlamışlardır (Akt: Evcen, 2002).

1. Bir problemin farkına varma,
2. Problemin çözümü için uygun fikri seçme,
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma,
4. İlgili ve sonuca götürücü hipotezleri seçme ve formüle etme,
5. Geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarımların geçerliliğini yargılama.

Demirel (2003), eleştirel düşünmenin temelini bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve bilgiyi kullanma yeteneğine dayandığını ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin beş boyutu bulunduğunu açıklamıştır.

1. Tutarlık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki zıtlıkları ortadan kaldırmalıdır.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncesini her açıdan ele alabilmelidir.
3. Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir model de uygulayabilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini de ve sonuçlarını da mantıksal sınama yaparak, neden ve sonuçlarını ortaya koyabilecek bir şekilde oturabilmelidir.

5. İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını başkasına anlaşılır bir şekilde aktarabilmelidir.

### 2.1.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Tanım ve Açıklamalar

Amerikan Psikoloji Akademisi'nin tanımına göre, eleştirel düşünme becerisi; yorumları analiz etme, çıkarsama yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme gibi bilişsel becerilerdir (Rapps, 1998). Cüceloğlu (1999) eleştirel düşünmeyi, bilişsel süreçlerimizin farkında olarak, diğerlerinin düşünce süreçlerini fark ederek, öğrendiklerimizi uygulamaya koyarak önce kendimizi ve daha sonra çevremizde gerçekleşen olay ve olguları kavrayabilmeyi amaç edinen aktif ve sistemli bir zihinsel süreç olarak açıklamaktadır. Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi, "bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülere göre tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür" şeklinde tanımlamaktadır.

Cüceloğlu (1999), bireylerin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmeleri için üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmektedir.

1. Birey düşünce sürecinin bilincine varmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir.
2. Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırabilir.
3. Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez.

Facione'a (2000) göre temel eleştirel düşünme becerisi, "yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarsama, açıklama ve kendini düzenleme" olmak üzere altı temel beceri ile ifade edilebilmektedir (Akt: Türnüklü ve Yeşildere, 2005):

- Çözümlenme: İnanç, yargı, deneyim, bilgi ya da düşünceleri oluşturan durum, soru, kavram, tanım ve diğer sunular arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır.

- Yorumlama: Bir durum, deneyim, veri, olay, yargı, inanç, kural ya da ölçütün anlam ya da öneminin ifade edilmesidir.
- Değerlendirme: Kişinin algı, deneyim, inanç, yargı ya da düşüncesini tanımlayan durumlara inanılabilirlik ve güvenilirlik açısından bir değer biçmesidir.
- Çıkarılma: Akılcı sonuçlara ulaşabilmesi, sağlıklı öngörü ve hipotezler geliştirilebilmesi; veri, yargı, durum, ilke, kanıt, inanç, düşünce, tanım, kavram ve soru gibi sunulardaki ilgili bilginin dikkate alınmasıdır.
- Açıklama: Bir kişinin bir konuya ilişkin akıl yürütme sonuçlarını ortaya koyması, bu akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta yargılaması ve inandırıcı delillerle ifade etmesidir.
- Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan öğeleri, elde edilen sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, özellikle çıkarılma yoluyla elde ettiği yargıları çözümlemesi ve değerlendirmesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sürekli sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir bakış açısından ele almasıdır.

Günümüz bilgi çağı için gerekli temel düşünme becerisinden eleştirel düşünmenin kazanılması oldukça önemlidir. Bu nedenle sorgulayan, eleştirel düşünen ve akli önemseyen çağdaş bireylerin yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Dil öğretimi, hem öğrenim hayatının, hem günlük hayatın, hem de çalışma hayatının temel kaynağıdır. Dil dersi tüm derslerin anasıdır denilebilir (Öz, 2001). Öğrencilerin günümüz bilgi teknolojisinin sunduğu çeşitlilik karşısında eleştirel seçimler yapabilmesi için eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması gerekir. Bu nedenle eleştirel düşünme, eğitim programlarının dolayısıyla da eğitim programlarının temelini oluşturan anadil öğretim programlarının temel hedeflerinden biri olmalı ve öğretim sisteminin merkezinde yer almalıdır.

### **2.1.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi**

Genellikle iyi düşünenlerin iyi vatandaş oldukları, eleştirel düşünme eğitiminin iyi düşünen insanlar yetiştirdiğine inanılır. Eleştirel düşünmenin

öğrencilerde geliştirilmesi konusunda genelde bir söz birliği olmasına karşın bunun nasıl yapılacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde çok sayıda tanım yapıldığı, özelliğın sıralandığı ve çok değişik eğitim programlarının önerildiğı görülmektedir (Fung, 2005: 1).

Ennis'e (1991) göre, eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde en önemli faktör "öğretmen"dir (Akt: Dam ve Volman, 2004). "Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onları entellektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanaklar sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performanslarına ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejileri uygular." (Öztürk 2004). Bundan dolayı düşünme becerisinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır. Ashton (1988), okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması olduğunu belirtmiştir (Akt: Akbey, 2007). Öğretmenlerin yanı sıra öğretim programlarının da bunu desteklemesi gerekir.

1950'lerde Smith'in ve daha sonraları Ennis'in yaptığı çalışmalarla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda okul programlarına yeni özellikler katılmıştır. Lipman "Öğrenciler İçin Felsefe Programı" geliştirerek eleştirel düşünme becerisinin tanıtılmasında ilk çalışmaları yapmıştır. Bu programın temel varsayımı; felsefi konular, profesyonel felsefecilerin kullandığı anlaşılmaz akademik dil yerine öğrencilerin anlayacağı biçimde ifade edildiğinde, bu konular öğrencilere ilginç gelir. Lipman'ın programında 5. ve 6. sınıftaki öğrencilere bir dizi romanı okumakta ve bu romanları tartışmaktadırlar. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin felsefi akıl yürütme, tarafsızlığa bağlılık, tarafsız olma, kararlılık, konuyla ilgili olma, davranış için savunulabilir gerekçeleri araştırma gibi becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir (Lewis ve Smith, 1993). Lipman'ın yapmaya çalıştığı bu uygulamayı edebiyatta da görmek mümkündür. Örneğın; Jostein Gaarder'ın yazdığı "Sofi'nin Dünyası" isimli romanda felsefe, öğrencilerin ilgisini çekecek, onların anlamasını kolaylaştıracak biçimde, felsefi dilden uzak bir biçimde, oldukça basit ve anlaşılır şekilde verilmiştir (Akar, 2007).

Hannel ve Hannel (1998)'de eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemişlerdir. Bu adımlarını ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere soru sorularak kazandırmayı hedeflediği belirtilerek aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Akınoğlu, 2001).

1. Bilgiye Göz Atmak (Tanımlama ve Etiketleme): Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sormalıdır.

2. Benzerlikleri ve Farklılıkları Belirlemek (Karşılaştırma-Bağlantı Kurma): Öğretmen öğrencilerin hâlihazırda var olan bilgilerini karşılaştırabilmelerini sağlayabilecek sorular sormalıdır.

3. Genel Temayı ve İlişkileri Bulma (Sınıflandırma/Bütünleştirme/ Ön Özetleme): Öğretmen, öğrencilerin farklılık ve benzer yönlerini gördüğü bilgileri sınıflandırabilmesini sağlayacak sorular sormalıdır.

4. Şimdi Ne Yapıyoruz? (Sonuç Çıkarma): Öğretmen, öğrencilerin derste ne yapmaları istendiğini çözümlenmelerini sağlayacak sorular sormalıdır.

5. Doğru Cevaplama (Kanıtlandırma): Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar istemelidir.

6. Benzer Durumlara Uygulama (Çıkarımda Bulunma/ Projelendirme/ Uygulama): Öğrencilerin derste kavradığı bilgiyi, başka durumlara aktarabilecekleri uygulamalar öğretmen tarafından istemelidir.

7. Ne Öğrendik? (Özetleme): Öğretmen, öğrencilere bu derste ne işlendiğini ve öğrencilere neyi öğretmeyi amaçladığını sorar. Dersin başından itibaren, derste geçen bütün öğeleri tahtaya yazarak dersin özetlenmesini sağlamalıdır.

Ennis (1989)'a göre eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar, öğretim yardımcıları olabilirler. Ancak düşünme becerisini geliştirmede tek başına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerden yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan

öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerisinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Akınoğlu, 2001).

Beyer (1991) düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirterek, bu becerinin bir dersin sonunda edinilmeyeceğini ifade etmektedir. Ancak öğrencilerin bu beceriyi kazanabilecekleri ifade edilmiştir. Böyle bir hedefi gerçekleştirmek için yapılması gerekenler şöyle açıklanmıştır:

1. Arzu edilen eğitimleri gösteren davranışlar için model oluşturma: Öğretmenler, konu ile ilişkili bilgiyi elde edene kadar şüphe ile bakmalı ve konuya ilişkin görüş ayrılıklarını bilinçli bir biçimde ortaya çıkarma çabası taşınmalıdır.
2. Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme: Öğrencilerin düşüncelerini ve kararlarını destekleyen nedenleri belirtmeleri, seçim yapmadan önce seçenekler yaratmaları, farklı görüşleri araştırmaları ve yargılarını geciktirmeleri gerektiği üzerinde ısrarcı olunmalıdır.
3. Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikler içinde çalıştırma: Öğrencilerin farklı görüşleri araştırıp tartışabilecekleri, ek bilgiler toplayabilecekleri, yargılardan şüphe edecekleri, birçok seçenek arasından seçim yapabilecekleri etkinlikler işe koşularak öğrenciler yönlendirilmelidir.
4. Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme: İyi ve yetkin düşünmenin göstergesi olan davranışların önemi ve değeri açıklanarak, güdüleme araçları kullanılarak, öğrenciler bu davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilir.

Uysal (1992), eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında tartışma yönteminin, anlatma yöntemine göre daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Uysal'a göre sınıf tartışmalarında bazı noktalara dikkat edilmesi öğrencilerin eleştirel düşünmesini arttırmaktadır. Öğrencilerine üst düzey sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmalarını ve onların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinin artmasını

sağlamaktadır. Uysal (1998), eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili olarak uyulması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri öğrenme ortamları hazırlama,
- Öğrencilerin düşüncelerini izleme,
- Öğrencileri nitelikli soru sormaya yönlendirme,
- Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturma,
- Başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleme,
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleme.

Gelen (1999), öğrencilerin eleştirel düşünceleri aşağıdaki etkinliklerle geliştirilebileceğini belirtmiştir:

1. Tartışmalı konularda fikirlerini ortaya koyabilecek tartışma ortamları sunma,
2. Tarihsel olayları farklı bakış açılarını dikkate alarak canlandırma,
3. Farklı fikir ve görüşleri sunan televizyon programları izleme,
4. Gazete ve dergilerde yayımlanan makaleleri inceleyerek ön yargıları, eğilimleri belirlemeye çalışma,
5. Farklı görüşleri yansıtan eserleri inceleme ve tartışma.

Sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Eleştirel düşünmenin konu alanına bağımlı olarak öğretilmesi, derste öğrenilen becerinin benzer konu alanlarında ve ders dışında benzer durumlarda kullanılmasını sağlamada etkili bir araçtır. Yalnız eleştirel düşünme üzerine yoğunlaşmış kurslar, eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında yetersiz kalmaktadır (Patrick, 1986).

Sternberg (1987), eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde becerinin öğretmen tarafından açıklanmasının ve nasıl kullanılacağına anlatılmasının etkisiz bir yol olduğunu belirtmektedir. Buna neden olarak da beceriyi ve becerinin nasıl kullanılacağını anlatan öğretmenin, öğrencinin gerçekleştirmesi gereken düşünme

işini öğrenci yerine yapması olduğunu ifade etmektedir. Beceri öğretiminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek beceriyi öğrencilere keşfettirmeleri gerektiğini belirtmektedir (Akbıyık, 2002).

## 2.2. Eleştirel Okuma

Okurluk kavramı zamanla sözlük anlamının dışında eleştiren, irdeleyen anlamlarını kazanmıştır. Eleştiren okur içinde yaşadığı kültür ve toplumda günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayan kişidir. Okuryazarlığın en üst boyutu olan okuma alışkanlığından, eleştirel okuyucu izlenimini toplumda esas ve hâkim kılmaktır. Yakın dönemde meydana gelen gelişmeler, bilgi toplumu olgusunu ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla okuma olgusunu hala temel anlamıyla algılamak, yanıltıcı bir yaklaşım tarzı olacaktır.

Anadil eğitim öğretiminde Türkçe derslerinin temel amacı öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirmektir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde eğitimcilerin kullandığı uygulama, yöntem ve tekniklerin geçerlilik ve güvenilirliği, eğitim ve öğretime katkısı çoğu zaman sorgulanmış ve bütün ortaya konan yöntem teknik ve uygulamalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Türkçe dersinde okunan ve üzerinde konuşulan her metin, yapılan her etkinlik öğrencinin temel dil becerisini geliştirmesi için kullanılmıştır (Güneş, 2013; Nuhoglu, 2007; Kırkkılıç ve Akyol, 2013, Tazebay ve Çelenk, 2008;). Ancak yapılan araştırmalara ve hâlihazırdaki eğitim ortamına bakıldığında, eleştirel okuma becerisinin öğrencilere tam anlamıyla kazandırılmasında eksikliklerin olduğu görülmektedir. Güneş (2013)'e göre; bu eksiklikleri gidermek amacıyla farklı yaklaşım ve kuramlardan yararlanılması gerekmektedir. Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık kuramından faydalanılması yararlı olacaktır.

Eleştirel okuryazarlık kavramı; özgür, demokrat, eşitlik ve adalet kavramlarına değer veren bireyler yetiştirmek ister. Bireyin sosyo-ekonomik, kültür ve siyasi özellikleriyle birlikte, okuma ve yazma kavramları içerisinde dönüt vermesini ve eleştirmesini içeren bir yapıdır. Okuryazar olmak eleştirel okuryazarlığa göre, yalnızca harfleri tanımak değil, kelimeleri ve yaşadığı dünyayı



da anlamaktır (Freire, 2003). Eleştirel okuryazarlık alan yazı taramalarında Avustralya, Kanada ve ABD’de okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar bütün kademelerde, eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılan bir okuryazarlık çeşidi olarak karşımıza çıkmıştır. Fakat eleştirel okuryazarlığın daha çok dil öğretimi dersleriyle alan yazına kazandırıldığı görülmüştür (McLaughlin ve DeVoogd, 2004b). Edebiyat, söylem ve dil sanatları derslerinde belirli bir yöntem, teknik ve sorular çerçevesinde yapılan eleştirel okuryazarlığın, dil öğretimi derslerine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı yaşadığımız çağda eleştirel okuryazarlık becerisinin bireye kazandırılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Çağımızda öğrenciler internet, bilgisayar ve bilişim araçlarında devamlı yinelenen ve akan bilgi deneyimi içerisinde. Basılmış veya basımı yapılmamış online yayınlanmış kitle iletişim araçları aracılığıyla küçük yaşlardaki öğrencilerin, yaşlarına göre uzun ve sıkıcı olabilecek metin türleriyle karşılaşmaları kaçınılmazdır. Eleştirel okuryazarlık, öğrencileri tüm yazılı, görsel, elektronik medya metinlerini inceleyip değerlendirebilmeleri için gerekli beceriye ulaştırmayı hedeflemektedir. Eleştirel okuryazarlık becerisi sayesinde öğrenciler okudukları metnin ana ögesi ve amacına ilişkin sorular sorup, diğer bakış açılarını keşfetmeyi, sonuçlar üretmeyi ve harekete geçmeyi öğrenirler (Ministry of Education of Ontario, 2006). Öğrenciler; dikkatlerini nereye yönlendireceklerine, iletileri nasıl yorumlayacaklarına ve bu iletileri nasıl uygun kullanacaklarına karar vermek için eleştirel okuryazarlık becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Güneş (2011) eskiden okumanın yazıların şifresini çözme olarak anlaşıldığını ve yüksek sesle okuma üzerinde durulduğunu ifade etmektedir. Son yıllarda ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerisini geliştirme olarak ele alınmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşım okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde yazı denilen çizgilerin anlamı araştırılmakta, bulunmakta, yorumlanmakta ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle çağdaş edebiyatın işlenişinde, okuma kültürünün gelişmesi

açısından da daha dikkatli olunmalıdır. Öğrencinin kendine daha yakın bulduğu son dönem eserleri, okuma eğitimi açısından önemli bir işleve sahiptir. Yeni eserlerin tanıtılması, eleştirilmesi; ders dışı etkinliklerle, özel çalışmalarla, öğrenci kulüpleriyle desteklenmeli; öğrenci çalışmaları bu ortamlarda değerlendirilmelidir.

Öğrencilerle birlikte yeni yayınları takip etmek, daha güncel ve yaşanılır kılınacak bir edebî ortama imkân sağlayabilir. İmkânlar dâhilinde; sohbetler, konferanslar, geziler ile edebî atmosfer canlı kılınabilir (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006). Bunlarla birlikte öğrencilere metin-içi, metin-dışı ve metinler-arası çalışmalar çerçevesinde okuduklarını anlama, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar yapma, sorular sorma, sorgulama ve eleştirme becerisi kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek, etkin okur kimliği kazandırmak gerekir (Güzel, 2006).

Öğrencilerin etkin okur kimliği kazanmasında okur odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir ancak böylelikle etkinlikler çeşitlenebilir. Okur metnin anlaşılması için gereken çabayı gösteren kişidir. Basılı ve yazılı sayfaya bakarak onunla iletişim sürecine giren kişidir. Her okur bir metni aynı şekilde okumamaktadır (Özdemir, 2011). Bu nedenle farklı okur tiplerinin olduğu ortaya atılmıştır. Özbay ve Bahar (2012); Fish'in ortaya koyduğu "bilgilendirilmiş okur", Rifatterre' nin ortaya koyduğu "arşi (Çoğul) okur", Kristeva' nın ortaya koyduğu "metinler arası okur" olmak üzere üç okur tipinden bahseder. Dursun (2012)'un ifade ettiğine göre de Iser' in "örtük okur"u, Eco' nun "örnek okur"u, Joyce' nin "ideal okur"u ve Dale' nin "eleştirel okur"u olmak üzere dört farklı okur tipi sunulmuştur. Okur türlerini ve özelliklerini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

#### **Arşi (Çoğul) Okur**

Metnin özüne ulaşmak için metnin içindeki verilen mesaja göre değerlendirme yapar. Metnin özüne ulaşmak için başka metinlerle karşılaştırmalar yapar.

#### **Bilgilendirilmiş Okur**

Metinde verilen mesajlarla ilgili bilgilendirilmiştir. Metni okuyanların deneyimlerinden yararlanır, bilgi edinir ve okurken kendini geliştirmenin yollarını arar.

### **Eleştirel Okur**

Problem çözüme merkezlidir. Analize ve değerlendirmeye dayanır. Doğruya ulaşmak için inatçı bir çaba üzerine temellenmiştir. Yaratıcı, hayalperest, dogma ve şartsız kabullere karşıdır. En iyi düşünceleri birleştirir ve sentezler. Bir içerim, katılımlı deneyimdir. Duyarlıdır. Kelime hazinesi geniş bir skalaya sahiptir. Hatırlamak için okur. Okurken bütün bilişsel süreçleri aktif kullanır.

### **İdeal Okur**

Metnin kontrolünde bir okurdur. Metni önce genel olarak okuyup daha sonra dilbilimsel yollarla metnin dışındaki göndermeleri belirler.

### **Metinler Arası Okur**

Yeni anlamlar üretebilmek için üst bilişsel süreçleri kullanarak okuduğu metinden sıyrılıp tekrar metne geri dönüş yapar. Metni dıştan içe bir analiz ve zenginleştirme yoluna gider.

### **Örnek Okur**

Yazarın ortaya koyduğu okuma biçimini görür. Yazarla aynı düşüncelere sahiptir. Yazarın metinde verdiği gizli göndermeleri anlayarak ilerler.

### **Örtük Okur**

Metinde söylenmeyeni, gizli anlamları görebilen ve algılayabilen okurdur. Kendisini metne bırakmış okurudur. Metni yazarın verdiği gerekli cevaplar doğrultusunda okur.

Her okuyucu aynı şekilde okumamakta ve bilinçli okuyucu okuma amacına, okuma koşullarına göre değişiklik gösteren okuma yöntemlerinden birini seçebilmektedir. Okuyucu ile metin arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim okuyucunun metni algılamasını sağlayacak, önceden edinilmiş dünya bilgisi sayesinde olanaklı hale gelmektedir. Burada okuyucu ve metin arasındaki etkileşimin üçüncü bileşeni ise "bağlam"dır. Bağlam, metnin başlığı, metni özetleyen giriş bölümleri, metnin sonunda veya başında yer alan anahtar sözcükler, metindeki

resim ve çizimler gibi öğeleri de içeren bir bileşen olarak düşünölmelidir. Bağlamdan yararlanmayı bilmek stratejik bir yaklaşımın getirisidir (Er, 2005:211). Amaca göre okuma yapmak için stratejik davranmak, okuma yöntemlerini kullanmak, anlamlandırmayı kolaylaştıracaktır. Okuma yöntemlerinin tanımları ve amaçları bir bütün olarak aşağıda sıralanmıştır (Emiroğlu, 2014):

## **Okuma Yöntemleri, Tanımları ve Amaçları**

### **1. Eleştirel Okuma**

Analiz yargılama ve yorum yapma gibi üst bilişsel becerisin kullanıldığı bir okumadır. Metinle etkileşim halinde olunan, metin hakkında değerlendirmeler ve yorumlar yapılan, belirli bir düşünme organizasyonu olan okumadır. Amaç; okuru aktif ve etkin hale getirmek, üst bilişsel süreçleri kullanmaya yöneltmek, eleştirel düşünme becerisini ortaya koymayı sağlamak, sorgulayan ve çıkarımlar yapabilen okuyucular gerçekleştirmektir.

### **2. Göz atarak Okuma**

Metnin bütünü okunmadan, sözcükler üzerinde durulmadan yapılan okumadır. Amaç; ayrıntılara girilmeden ana hatlarıyla hızlı bir şekilde kavranmasını sağlamaktır.

### **3. İşaretleyerek Okuma**

Okurken, okurun amacına göre önemli görölen yerlerin çeşitli işaretlendirmeler ile okunmasıdır. Amaç; anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görölen yerleri belirleyerek konuyu anlama ve kavramayı sağlamaktır.

### **4. Metinlerle İlişkilendirerek Okuma**

Daha önceden okunmuş benzer metinlerle, okurun okuduğu metnin çeşitli yönlerden karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilen okumadır. Amaç; okurun ilişki kurabilme gücünü, metin ve diğer metinler arasında bağlam kurmasını sağlayarak düşünme becerisini geliştirmektir.

## **5. Not alarak Okuma**

Genellikle sesli ve sessiz okuma esasında okuma hedefine göre not alarak okumadır. Amaç; Okurun, okuma sırasında aktif olmasını, okurun önemli bilgi, olay, duygu ve düşüncelerin hatırlamalarını sağlamaktır.

## **6. Okuma Tiyatrosu**

Metinde yer alan karakter ve varlıkların her birinin okur grubundan seçilecek kişiler tarafından okunmasıdır. Amaç; bireylerin metnin yapısını, dilini ve metinde geçen şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

## **7. Özetleyerek Okuma**

Metnin genel olarak ne anlattığını anlamak için özet yapılarak okumadır. Amaç; konuyu ana hatlarıyla ayrıntıya girmede kavramamızı sağlar.

## **8. Sesli Okuma**

Gözle gördüğümüz sözcüklerin, konuşma organımızla seslendirilerek zihinde canlandırılmasıdır. Amaç; kelimelerin telaffuzu ve kullanım biçimlerini anlamayı sağlamaktır.

## **9. Sessiz Okuma**

Gözle algıladıklarımız sözcüklerin direk zihinde canlandırılmasıdır. Amaç; akıcı ve hızlı okumayı sağlamaktır.

## **10. Soru Sorarak Okuma**

Metnin sesli ya da sessiz okunması sırasında/ sonrasında metne yönelik sorular oluşturularak yapılan okumadır. Amaç; okuma öncesinde ve sürecinde bireylere sorular hazırlatarak bireylerin metnin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

## **11. Söz Korusu**

Bir metnin grup halinde ve sesli olarak okunmasıdır. Amaç; bireylerin okuma ve birlikte çalışma becerisinin geliştirilmesidir.

## **12. Tahmin Ederek Okuma**

Okuma öncesinde başlık ve görsellerden hareketle ya da okuma esnasında belirli aralar verilerek metin hakkında öngörülerde bulunma şeklinde yapılan okumadır. Amaç; bireyleri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

## **13. Tartışarak Okuma**

Metnin sesli veya sessiz okunmasından sonra okurların metinde ele alınan olay ya da düşünceleri tartışmaları esasına dayanan okumadır. Amaç; bireylerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerinin başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

## **14. Yaratıcı Okuma**

Okuma işinin okur için yeni olan kavramları içeren metinler üzerinde gerçekleştirilmesidir. Bu okumada okur, kendisi için yeni ya da alışılmamış kavramlar ile etkileşime girerek yaratıcı anlama edimini gerçekleştirir. Amaç; yeni kavramının ne olduğunu ya da neyin okur için yeni olduğunu ortaya koymak ve düşünsel bir yolculukla yeni olanı içselleştirmektir.

Günümüzde her gün her alanda yeni bir gelişmeye, gelişmenin beraberinde getirdiği yeniliklere tanık olmaktayız. Bu değişimler bireylerin yaşamlarına sosyal değişim, kültürel değişim, ekonomik değişim, teknolojik değişim ve eğitsel değişim gibi farklı biçimlerde yansırken diğer yandan bunlara paralel olarak kullanılan araçlar, iletişim biçimleri, hatta kullanılan kavramlar bile yenilenmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler bilginin hızlı bir şekilde artmasına bununla birlikte bilginin iletildiği kitle iletişim araçlarının da farklılaşmasına neden olmuştur. Okuryazarlık kavramı da sadece belirli sembollerle yazılan yazıların oluşturulması ve seslendirmesinin ötesine geçip, gerek kullanılan araçlarla gerekse bu araçlarla bilginin iletildiği ortama bağlı olarak, eğitim ve öğretim uygulamalarında da yeni okuryazarlık türlerine duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur (Altun, 2005).

Tüzel (2012), okuryazarlık ve okuryazar kavramına yüklenen anlamları dört başlık altında toplamamıştır:

- 1- Alfabeyle dayalı okuryazarlık,
- 2- İşlevsel okuryazarlık,
- 3- Eleştirel okuryazarlık,
- 4- Yeni okuryazarlıklar

Okuryazarlığın ilk adımı alfabeyle dayalı okuryazarlıktır. Bu okuryazarlığın alfabe temelinde tanımlanması ve okuma yazma eylemlerine bağlı kalınarak bir kodlama ve kod çözme becerisi olarak algılanması söz konusudur (Güneş, 2000). Okuryazarlık hareketinde ikinci dönemi ise, Güneş (2000)'in ifadesi ile “işlevsel okuryazarlık” olarak adlandırmak mümkündür. Bu yaklaşımda ise okuryazarlık, günlük hayatın içinde yer tutan bireyler olmada, doğru yönlendirmede bir araç olarak görülmektedir. Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık hareketliliğinin üçüncü basamağı olarak görülür. 1960 ve 1970'li yıllarda Paulo Freire'nin radikal eğitim hareketi bağlamında ortaya attığı görüşler, eleştirel okuryazarlık anlayışının temelleri olarak kabul edilebilir. Yeni okuryazarlıkları ise Sert (2008), günümüzde teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, web okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık gibi okuryazarlıkların ön plana çıktığı “gereksinim duyulan bilginin bulunması elde edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması” olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığının söz konusu okuryazarlık kavramları için çatı bir terim olduğunu ifade etmektedir.

Eleştirel okuryazarlık, batı düşüncesinde ve sosyal aktivizmde zengin bir temele sahiptir fakat yine de tek bir düşünce topluluğunu temsil etmez. Sosyokültürel eleştirel okuryazarlık bakış açısı, eleştirel pedagoji ve Paulo Freire'nin düşünceleri eleştirel okuryazarlığın temelini oluşturan unsurlar olarak kabul edilebilir. Eleştirel okuryazarlık; okuryazarlığı öğretmede bir yaklaşım olduğu kadar bilginin eleştirel alıcısı ve kullanıcısı olma yolunda bize ve öğrencilerimize metinle ve hayatla onu bildiğimiz ölçüde meydan okumayı sağlayan bir dizi beceri, eğilim ve stratejilerdir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004a). “Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji ilkelerinin sınıf ortamında edebiyata, dil sanatlarına, yazılı ve görsel metin etkileşimlerine uygulanmasıdır. Okuryazarlık işinin sınırlarını, kelimelerin çözümlenmesi ve şifrelenmesi yoluyla işlevsel okuryazarlığa ve işlevsel

okuryazarlığın ötesine taşır.” (Akt: Swedeen, 2011) Sosyal hayata yönelik okuryazarlığın daha eleştirel ve daha fazla sorgulayıcı olması gerektiğini savunur. Bireyi; insanların tutumlarını, değerlerini, inançlarını, söyledikleri sözleri, yazılı ve görsel metinleri sorgulamaya teşvik eder. Eleştirel okuryazarlık, dünyayı okumaları ve bir düşünce ve hareket döngüsüyle meşgul olmaları için genç öğrencilere “kelime okumayı” öğreten Paulo Freire’nin çalışmasından esinlenerek ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak, yaygınlaşan yeni teknolojiler ve çeşitli okuryazarlık kuramcıları, herhangi bir metnin yalnızca bir tane ve tek doğru yorumu olduğu inancına ve metinlerin genel yorumlamalarına meydan okumuştur (Yıldırım, 2011). Metnin derinliklerinde yer alan yazarın gizli gündemlerinin okuyucu tarafından keşfedilmesi gerekmektedir.

Eleştirel okuryazarlık, okuyucuları okuma eylemi içerisinde aktif katılımcı olarak görür. Yazar ile okuyucu arasındaki ilişkiyi, sorgulamak, irdelemek ve itiraz etmek için metindeki gönderileri pasif bir şekilde kabul ederek daha da ötesini düşünme, sorgulama ve irdelemeye davet eder. Güç konularına dikkat çekilir. Yansıma ve yansıtmayı, derin düşünmeyi, dönüşümü ve hareketi destekler. Bu düşünme ve dönüşümden sonra bir eylem istenir (Freire, 2003). Toplumsal yaşantıların ve metinlerin içindeki direk görülmeyen, gizil gündemlerini ortaya çıkaran bireyin toplumsal yaşama yönelik eyleme geçmesi beklenir.

Comber (2001)’e göre eleştirel okuryazarlık; okuldaki hayatı sürdürmek, seçkincilik ve adaletsizliği sorgulamak için dilin güçlü bir biçimde kullanılmasıdır. Luke (2004), eleştirel okuryazarlığın ikincil tahminde bulunmayı, kabul görülen zan ile (kanat ile) karşı okumayı, zor sorular sormayı, metnin içinde gizleneni, metnin arkasındakini ve gerisindekini görmeyi, bu metnin kim adına ve isteklerine göre bizim ve diğerlerinin üzerinde güç kurup kullandıklarını görmeyi ve adlandırmayı içerdiğini iddia eder. Ciardiello (2004), eleştirel okuryazarlığı okuyucuya eleştirel bir farkındalık geliştirmesinde yardımcı olan bir dizi uygulama ve vatandaşlık becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu farkındalık, metinlerin belirli görüşleri dile getirmeyip pasifize ederken diğerlerini öne çıkardığı görüşlerdir.

Eleştirel okuryazarlık, olumsuz bir tutuma sahip olmayı gerektirmez. Eleştirel okuryazar, kesinlikle negatif eleştiriler yapacak diye bir şey söz konusu değildir.



Eleştirel okuryazarlık, bir olaya veya konuya farklı yollardan bakabilmek ve sonucunda değişiklik ve gelişim için fırsatlar sunabilmek anlamına gelir (Vasquez, 2004). Konuyu değişik açılardan görebilmek, okuyucunun konu hakkında farklı düşünmesini sağlayacaktır. Üstelik okurun ortaya koyduğu farklı bakış açıları, okur için daha objektif ve daha demokrat kararlar için bir adım oluşturmaktadır. “Eleştirel okuryazarlık, anlam kurma sürecinde her türlü varsayımdan, kabulden uzak bir biçimde aktif olmayı, yorumlamayı ve yeniden üretmeyi temel alır” (Tüzel, 2012). Bireyin dış dünya ile olan ilişkisini derinleştirmek, geliştirmek ve değiştirmek ister.

Özdemir (2008), okumanın üç boyutu üzerinde durmuştur. Okumanın birinci boyutu olarak, temel okuma becerisini anlatmıştır. Okumanın ikinci boyutunu da okuma becerisinin sürekli okuma alışkanlığına dönüştürülmesi şeklinde açıklamıştır. Özdemir’e göre okumanın üçüncü anlam boyutu ise okuma alışkanlığına düşünceyi katarak eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır. Eleştirel okuma, okuma öğretim sürecine eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır. Eleştirel okumayı, okuma öğretim sürecinin en son aşaması olarak ve yaşamın belirli bir aşamasında başlayıp, belirli bir aşamasında biten bir etkinlik olarak değil, yaşam boyu kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirmiştir.

Özdemir (2002), eleştirel okumayı “ bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca eleştirel okumanın niteliğini okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir yargıya varması tutumu olarak açıklamıştır.

Thorndike’in düşünerek okuma yaklaşımı olarak nitelendirdiği eleştirel okuma yaklaşımı organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, analiz etme, sentez, problem çözme, seçme ilişkilendirme, karşılaştırma, ilişkileri deneme eleştirel düşünme becerisinin okumada kullanılmasını içermektedir. Ayrıca dikkat, özetleme, genelleme, okuduğunu anlama, isteklendirme ve sonuç çıkarma gibi davranışları kapsadığını da belirtmiştir. Eleştirel okumada, okuyucunun parçayı analiz etme, yazarı, parçayı ve kendini değerlendirmesi ve bireysel tepkisi önemli yer tutar (Akt: Gelen, 2003).

Eleştirel düşünen öğrencilerin eleştirel okumaları gerekmektedir. Eleştirel okuma öğretimi dil dersleriyle iç içe yürümelidir. Hardcastle'e (2002) göre eleştirel okumanın basamakları şunlardır:

- a. Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleme,
- b. Eserin ne zaman, ne amaçla ve kim tarafından yazıldığını belirleme,
- c. Ne okuduğuyla ilgili sorular sorma,
- d. Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme,
- e. Okunulan eserleri belirleme,
- f. Eserde verilen düşünceleri değerlendirme,
- g. Eserde verilen düşünceleri belirleme,
- h. Okunan eseri daha önce okunan eserle karşılaştırma.

Eleştirel okumayı, yalnız bilgi edinmek amacıyla yapılan okumadan ayıran farklar ve bu farkların önemi şu şekilde sıralanabilir (Wheeler, 2007)

Öncelikle iki tip okumanın farklı amaçları vardır. Öğrenci bir bilgiyi edinmek amacıyla okuduğunda, genellikle bir durum ya da olaya bakar ve bunun doğru olduğunu varsayar. Diğer yandan öğrenci eleştirel okuduğunda, kitapta verilen düşüncelerin niteliğini belirlemeye çalışır. Okuyucunun okuduğu makalede savunulan düşüncenin nitelikli ile kişisel fikirleri arasında hiç durmadan yeni bağlantılar kurabilmesi için öncelikle açık fikirli ve şüpheci olması gerekir.

Her iki okuma şeklinin farklı disiplini vardır. Eğer öğrenciler verilen metni öğrenmek amacıyla okuyorlarsa, en iyi öğrenme yolu sürekli tekrarlamaktır. Öte yandan, öğrenci eleştirel okuyorsa, en etkili yöntem okunan metni mantıklı bir şekilde alt bölümlere ayırmak, her kesitte verilenleri başka bir ifadeye dayandırmak ve daha sonra bunu geliştirmek ya da sonuçları sorgulamaktır.

Her ikisi için kullanılan zihinsel beceriler farklıdır. Öğrenci bir bilgiye sahip olmak için okuyorsa, bilgiyi belli bir ölçüde içselleştirmesi, ezberlemesi pasif olması gerekir.

Öğrencinin eleştirel okuması isteniyorsa, bunun için gerekli koşul öğrencinin kesinlikle aktif olmasıdır. Öğrenci ön okumanın ardından, içeriği daha iyi anlamak

için bir kere daha okumalı, ancak yazarın savunduğu düşünceye nasıl ulaştığını hala anlamadıysa bunu tekrarlamalıdır.

Eleştirel okuyan kişi, okunan materyalde savunulan fikri, mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebi, sosyal ve kişisel bakış açısı olmak üzere pek çok açıdan değerlendirmelidir. Kısaca, eleştirel okuma, okunan materyalde gerçekte varılan sonucun ne olduğu, yazarın bu sonuca nasıl ulaştığı ve bu sonucun doğruluğu hakkında gerçek anlamda düşünmektir.

Her iki okumada farklı sonuçlara ulaşılır. Bilginin içselleştirilmesi için yapılan pasif okuma sonucunda, pek çok kitap okumu, beyninin derinliklerinde gerektiğinde çağırabileceği şaşırtıcı derecede çok sayıda olaylar olan bir öğrenci ortaya çıkar. Oysaki eleştirel okuma orijinal ve yenilikçi düşünceleri kapsar. Eleştirel okuma, insanların, düşüncenin zihinsel süreçlerini kullanarak, entelektüel dürüstlikle, okunan materyali anlayarak zekice, yaratıcı bir kavrayışla bilinçli ve sürekli okumalarını sağlar. Her iki okumanın da kullanıldığı yerler olsa da, eleştirel okuma çoğu kez pasif okumaya tercih edilir. Eleştirel okuma tam olarak anlamayı sağladığı için pasif okumadan daha avantajlıdır.

Eleştirel okuma beraberinde eleştirel düşünmeyi getirir. Eleştirel okumayı bilen öğrenciler, okudukları materyali sorgulayıp, yargılayıp, değerlendirebildiklerinden aynı zamanda eleştirel düşünebilen öğrenciler olurlar. Bu süreç, öğrencilerin kendi düşüncelerine değer vermeyi, kendi düşüncelerini ve yorumlarını başkalarınıninkiyle karşılaştırmayı ve gerekli zamanlarda bu süreci gözden geçirmeyi ya da kabul etmemeyi öğrenmeleri için gereklidir (Collins, 1993).

Eleştirel okuma, amaçların aşamalı dizilişinde bilgi, kavrama, uygulama basamağından sonra, bilişsel alanın çözümlenme, duyuşsal alanın örgütlenme ve devinişsel alanın duruma uydurma basamağındaki amaçların yatay ilişkisinde gerçekleşen bir etkinliktir (Güleryüz, 2004). Criscuolo (1965) da, eleştirel okumanın, okuduğunu değerlendirme ve yorumlamada, üst düzeyde zihinsel süreç kullanmayı içeren ciddi bir yöntem olduğunu ve eleştirel okumanın önce yazılı sembollerden temel anlamı çıkarma sonra da okunan metinden daha derin anlamlar çıkarma, yorumlama, okunan parçaya bağlı kalmadan, parçada verilen fikirleri değerlendirme,

yargılama olmak üzere iki düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin eleştirel okuma yapabilmesi için öncelikle, yaşına uygun metinleri istenen hızda okuyabilmesi, okuduğunu anlayabilmesi ve bu alanda yeterli uygulama yapmış olması, bir başka ifadeyle eleştirel okuma için gerekli alt becerilere sahip olması gerekmektedir (Güleryüz, 2003).

Özsoy ve Akçamete (1996), eleştirel okuma yapabilmesi için öğrencinin aşağıda belirtilen ön koşul becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt: Nas, 2003). Buna göre eleştirel okuma yapabilmesi için öğrencinin;

- Metnin içerdiği sözcüklerin anlamını bilmesi: Anlamadan eleştiri yapılamayacağından, metinde geçen sözcüklerin anlamı bilinmelidir.
- Bir sözcüğün birden çok anlamı varsa, metindeki anlamını kestirmesi
- Sözcüklerin asıl anlamları ile mecazi anlamlarının ayırt edebilmesi
- Metnin bütünlüğü içinde ana fikri ayırması, ana fikrin gelişimi ve yan düşüncelerle zenginleştirilmesini kavraması
- Metni kendi ifadesiyle anlatması
- Metnin bölümleri arasındaki ilişkiyi kurabilmesi ve kavraması
- Yazarın amacını, hedef kitlesini anlaması
- Metinde varsa özellikle belirtilmemiş, atlanmış, çelişen noktaları yakalaması

Yazarın görüşlerini, kendi gözlemleriyle, geçirdiği yaşantılarla ve daha önceden okuduğu kaynakların görüşleriyle karşılaştırarak yorumlaması gerekmektedir. Nas (2003), buna ek olarak eleştirel okumanın sürekli sorgulamayı ve çok yönlü düşünmeyi gerektirdiğini, belirtmiştir.

Sweet'e göre (1993) çocuk edebiyatı, okurun eleştirel okuma becerisi kazanmasını sağlayabilecek karşına çıkan etkili araçlardan ilkidir. Çocuk edebiyatı, öğrencilerin metni okudukları zaman zarfı içerisinde, metindeki düşünceleri, değer yargılarını ve ahlaki problemleri değerlendirmelerine fırsat oluşturmaktadır. Bu sayede öğrenciler aktif ve derinlemesine okumayı öğrenirler.

Sweet (1993), okudukları üzerinde günlük tartışmalara katılan öğrencilerin, eleştirel okumayı öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Etkin eleştirel okumanın gerçekleşmesi için, öğretmenlerin, araştırmayı destekleyici bir sınıf ortamı yaratmaları gerekmektedir. Bu ortamda öğrencilerin okuma sürecinde çıkarsama

yaparak soru sormaları, tahminde bulunmaları ve kararlar vererek yeni fikirler oluşturabilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Collins,1993). Wolf ve arkadaşları (1968), yaptıkları deneysel çalışmada, eleştirel okuma eğitimi alan öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların, bu konuda eğitim almayan öğrencilerin yanıtlarından çok daha fazla değerlendirme ve çıkarsamaya yönelik, kelimesi kelimesine aynı olmaktan ve ezberden uzak oluşunu gözlemlemişlerdir.

ESC (2004) de verilen bilgilere göre aşağıdaki sorulara yanıt verildiği takdirde eleştirel okuma yapmış olacağımız belirtilmektedir:

1. Yazar neye inanmamı ya da hangi konuda düşüncesini paylaşmamı istiyor?
2. Bu parçayı okumadan önce konuyla ilgi inançlarım nelerdi?
3. Konuyla ilgili şimdiki düşüncelerim nedir?
4. Bu parçanın beni özellikle ikna ettiği husus nedir?
5. Hangi konularda hala çelişkilerim var?
6. Parça hangi konularda ilgimi çekti?
7. Bu parçayı okumadan önceki halime göre neler kazandım?

Çağdaş yaşam baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin de yardımıyla bireyleri sürekli ve yoğun bir bilgi ve mesaj akışıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle birey çevresindeki verileri, önyargılardan uzak, nesnel biçimde değerlendirebilmeli ve en etkili kararlar verebilmelidir. Bu durum günümüzde eleştirel okumaya duyulan gereksinmeyi ortaya koymaktadır. Eleştirel okuyan bireyler daha seçici olmaya başlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka çözüm seçenekleri olup olmadığını tartışır. Eleştirel okuma onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklâm tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerine karşı korur, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötüden ayıran vatandaşlar olma yolunda ilerlemelerini sağlar.

Wheeler (2007) eleştirel okuma ile yalnız bilgi edinmek amacıyla yapılan okuma arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenci bir bilgiyi edinmek amacıyla okuduğunda, genellikle bir durum ya da olaya bakar ve bunun doğru olduğunu varsayar. Diğer yandan öğrenci eleştirel okuduğunda, kitapta verilen düşüncelerin niteliğini belirlemeye çalışır.

- Her iki okuma şeklinin farklı disiplini vardır. Eğer öğrenciler verilen metni öğrenmek amacıyla okuyorsa en iyi öğrenme yolu sürekli tekrarlamaktır. Öte yandan, öğrenci eleştirel okuyorsa en etkili yöntem okunan metni mantıklı bir şekilde alt bölümlere ayırmak, her kesitte verilenleri başka bir ifadeye dayandırmak ve daha sonra bunu geliştirmek ya da sonuçları sorgulamaktır.
- Her ikisi için kullanılan zihinsel beceriler farklıdır. Öğrenci bir bilgiye sahip olmak için okuyorsa bilgiyi belli bir ölçüde içselleştirmesi, ezberlemesi pasif olması gerekir. Öğrencinin eleştirel okuması isteniyorsa bunun için gerekli koşul öğrencinin kesinlikle aktif olmasıdır. Eleştirel okuyan kişi, okunan materyalde savunulan fikri; mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebî sosyal ve kişisel bakış açısı olmak üzere pek çok açıdan değerlendirmelidir.
- Her iki okumada farklı sonuçlara ulaşılır. Bilginin içselleştirilmesi için yapılan pasif okuma sonucunda, pek çok kitap okumuş, beyninin derinliklerinde gerektiğinde çağırabileceği şaşırtıcı derecede çok sayıda olaylar olan bir öğrenci ortaya çıkar. Oysaki eleştirel okuma orijinal ve yenilikçi düşünceleri kapsar.

Eleştirel okuma; insanların, düşüncenin zihinsel süreçlerini kullanarak entelektüel dürüstlikle, okunan materyali anlayarak zekice, yaratıcı bir kavrayışla bilinçli ve sürekli okumalarını sağlar. Her iki okumanın da kullanıldığı yerler olsa da eleştirel okuma çoğu kez pasif okumaya tercih edilir. Eleştirel okuma tam olarak anlamayı sağladığı için pasif okumadan daha avantajlıdır. Eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi için bazı stratejilere gereksinim vardır. Doğanay (2009) tarafından eleştirel okuma ile ilgili stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

- İlk izlenim (Ön inceleme),
- Bağlamlaştırma,
- Anlamak için sorular sorma,
- Değer ve inanç dünyası üzerinde düşünme,
- Okurken zihinde gerçekleşen bilişsel eylemleri kontrol etme,
- Kilit kelimelere dikkat etme,
- Sayfanın kenarına açıklama ya da not yazma,
- Özet yapma,
- Metindeki savı değerlendirilme,

- Cevaplama,
- Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma.

Thistlethwaite (1990) eleştirel okuma yapılırken aşağıdaki değerlendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Thistlethwaite'ın (1990) eleştirel okuma için önerileri şöyledir:

### **Thistlethwaite'ın (1990), Eleştirel Okuma İçin Belirttiği Değerlendirilen Faktörler ve Sorulabilecek Örnek Sorular**

#### **1. Yazarın yeterliliği**

Yazarın konu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musun?

Bu insanın otorite/ yeterli olduğunu düşünüyor musun?

#### **2. Yazarın nesneliliği/öznelliği**

Yazarın hitap ettiği/ etkileyeceği bir grup var mı?

Yazarın söylediklerinin gerçek olduğunu kabul edersek onun kazanacağı bir şey var mı?

Onun bir çıkarı var mı?

Yazar bir şeye ikna etmeye çalışıyorsa bile diğer tarafın olumlu noktalarının olduğunu kabul eden bir bakış açısına sahip mi?

#### **3. Yazarın amacı ve tutumu**

Yazarın amacı ne?

Yazarın nasıl bir ruh hali var? (öfkeli, öznel, ciddi, üzgün, mutlu...)

Yazarın hedef kitlesi kim?

Yazar bu kitleye nasıl (eşit, daha iyi veya seviyeli) yaklaşıyor?

#### **4. Malzemenin veya materyalin geçerliliği ve güvenilirliği**

Ne zaman yazılmış?

Gerçekleri/ iddiaları güncel mi?

İddiaları için sunduğu kaynaklar nelerdir?

Bilgi genel olarak kabul edilmekte midir? Kimler tarafından?

İfade edilen fikirlere başka durumlarda başvurulabilir mi?

Öne sürülenler kabul edilebilir gerçekler mi yoksa görüşler mi?

#### **5. Akıl yürütme**

Yazarın seçimleri ne kadar gerçek?

Yazar etkilemek için hangi kelimeleri/ söylemleri kullanmış?

Hangi etkileme araçlarını kullanmış?

Yazar karakterleri inandırıcı hale getirmek için ne yapmış?

Olaylar dizisi mantıklı mı?

Bu anlamdan başka bir anlam/ fikir çıkarılabilir mi?

Yazarın sonuçlarını verilen gerçeklerden takip edebiliyor musunuz?

Yazarın sunduğu bilgilerden ne sonuçlar çıkarabiliriz?

## 6. Okuyucunun ön yargısı veya nesneliliği

Okuyucunun konu hakkında eleştirel okumaya yardımcı olabilecek arka plan bilgisi var mı?

Eleştirel okumaya yönelik okuyucuyu geliştirecek fikir veya görüşleriniz var mı?

Okuyucu eleştirel okuma için gerekli enerji ve zaman harcama konusunda yeterince ilgileniyor mu?

Thistlethwaite'in sıralanan değerlendirme ölçütleri ve bu ölçütlere ilişkin sorular okuyucunun metni derinlemesine analiz etmesini sağlar. Bu değerlendirmeyle birlikte takip edilecek stratejiler okuma sürecini daha etkin hale getirecek ve anlamayı daha üst düzeye çıkaracaktır.

## Keller (2009)' in Eleştirel Okuma için Ortaya Koyduğu Stratejiler, Stratejilerin Açıklamaları ve Amaçları:

### 1. Not alma stratejisi

Bu stratejide doğrudan metin üzerine/ her bir sayfa üzerine not alınır. Burada amaç; anahtar kelime, cümle veya cümlelerin altını çizme, kenar boşluklara yorum ya da soru yazma, önemli bölümleri parantez içine alma, çizgilerle veya oklarla fikirleri birleştirme, birbiriyle ilgili noktaları sıralama/ numaralandırma, şüphe ya da ilgi çeken yerleri not alma gibi. Çoğu okuyucu ikinci ve üçüncü okuyuşunda ek açıklamalar yapar ve metni bölümler halinde açıklar. Açıklamalar okuyucunun amacına ve metnin zorluğuna göre yüzeysel ya da derinlemesine olur.

### 2. Ön izleme stratejisi

Bu strateji okuma öncesi metni tanımayı sağlar. Okumadan önce metnin nasıl düzenlendiğine dair okuyucuya fikir verir. Amaç; bu stratejiyle içerik, metnin



kuruluşu, ne öğrenebileceğini gözden geçirme, söylemsel durumu tespit gibi giriş niteliğindeki bilgileri edinmektir.

### **3.İlişkilendirme stratejisi**

Metnin tarihsel, biyografik ve kültürel bağlamlara yerleştirilmesi. Metni okurken kendi deneyim merceğinden okumaktır. Amaç; yeri ve zamanı, yaşanan değerleri bilmek metindeki kelimeleri ve anlatılanları anlamlandırmamız için önemlidir. Bazen okunulan metin tamamen farklı bir zaman ve yerde, bazen geçmişte yazılmıştır. Eleştirel okumada, metinde temsil edilenlerle çağdaş değerler ve tutumlar arasındaki farklılıkları tanımak için bağlama bakmak gerekir.

### **4.Anlatmak ve hatırlamak için sorgulama stratejisi**

İçerik hakkında sorular sormaktır. Okuduğumuzu anlamamıza ve tam olarak cevap vermemize yardım edecek sorular tasarlamalı ve genellikle bu teknikle çalışılmalıdır. Metni ilk defa okurken sorular yazmak, yeni bilgiler almak ve kullanmak gerektiğinde faydalı olacaktır. Bu stratejide sorular her zaman oluşturulabilir ancak zor akademik okumalarda, her paragraf için ya da her kısa bölüm için soru yazmak metni daha iyi anlamayı ve daha uzun süre hatırlamayı sağlar. Her soru bir ana fikir üzerine odaklanmalıdır. Bu sorular paragrafı veya bölümü kopya etmemelidir.

### **5.Okurun inanç ve değerlerini yansıtan sorular stratejisi**

Kişisel yanıtların incelenmesini içerir. Bu metin tutumlarımıza, farkında olmadığımız inançlarımıza ya da güncel konular üzerindeki durumlara meydan okuyor olabilir. Metni ilk okuduğumuzda inanç, tutum veya kişisel durumumuza karşı olduğunu hissettiğimiz her yerde kenar boşluğa bir “X” işareti koyabiliriz. Bize uygun düşmediğini hissettiğimiz bölümde kenar boşluğuna ne hissettiğimizi not olabiliriz. Daha sonra metindeki o kısma tekrar bakılabilir. Tüm bunlardan sonra nasıl bir yapı/örüntü gördüğümüzü değerlendiririz.

### **6.Anahat taslak stratejisi**

Ana fikri belirleme ve bunları kendi ifadeleriyle yeniden düzenlemedir. Özetleme ve taslak oluşturma sırasında her paragrafın her bölümün ayrı ayrı analizi yapılır ve yaratıcı bir sentez içerir. Çünkü bu işlem sırasında fikirler kısaltılır bir

araya getirilir ve kendi ifadeleriyle yeniden bir metin oluşturulmuş olur. Metnin yapısını ve içeriğini belirlemek/anlamak için taslak çıkarma ve özetleme yararlı stratejilerdir. Özetleme, metnin temel yapısını ortaya koymadır. Ana malzemeyi kısaca ifadedir. Taslak çıkarma, not alma sürecinin bir parçası da olabilir ayrı bir işlem de olabilir. Ana fikir, destekleyici fikirler ve örnekleri birbirinden ayırma, taslak çıkarma ve özetlemenin anahtarıdır. Ana fikir metin parçalarını bir arada tutan ipliğin belkemiğini oluşturur. Taslak oluştururken kesin kelimeler kullanılmaz.

### **7.Değerlendirme stratejisi**

Değerlendirme, bir metnin mantığının yanı sıra güvenilirlik ve duygusal etkisini de test etmek anlamına gelir. Eleştirel bir okuyucu yüzeysel görünümü kabul etmemeli, argümanı ve iddiayı tanımak için dikkatle değerlendirme yapmalı, Bir argüman iddia ve destek olmak üzere iki temel bölümden oluşur. Yazarın kabul ettirmek istediği bir iddia vardır. Okuyucunun temel sonuçları kabul etmesi için destekleyiciler verilir. Bunlar; nedenleri(paylaşılan inançlar, varsayımlar ve değerler) ve kanıtları(gerçekleş, örnekler, istatistik ve yeterlilikler) içeren destekleyicilerdir. Bir argümanı değerlendirmek muhakeme sürecinin yanı sıra doğrulukla da ilgilidir. En temel düzeyde bir argümanın kabul edilebilmesi için destekleyicilerin iddiayla uygun olması ve ifadelerin birbiriyle tutarlı olması gerekir.

### **8.Okunan metinle karşılaştırma stratejisi**

Metni daha iyi anlamak için metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek gerekir. Burada amaç; metnin benzer yönleri ve farklı yönlerini ortaya koyarak bu şekilde metinler arası ilişki kurmayı ve ortak gerçeklere ulaşmayı sağlamaktır.

Keller'in eleştirel okuma için ortaya konmuş stratejiler okuyucunun hangi stratejiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi, okuma eyleminin etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Keller (2009)'in stratejilerin yanında Wheeler (2007)'de bazı stratejilerden bahsetmektedir. Bu stratejiler:

## **Wheler (2007) Eleştirel Okuma Stratejisi:**

### **1.Okuma Öncesi**

- a. Ön inceleme: Metnin uzunluğunun incelenmesi, metnin başlığının incelenmesi, giriş ve sonuç bölümlerinin gözden geçirilmesi ve yazar hakkında bilgi edinilmesinden oluşmaktadır.
- b. Sınıflandırma: Ana konunun ne olduğunu ve metnin türünü belirlemektir.
- c. Metnin iskeletini yapısını analiz yapma: Alt bölümleri incelemek, metnin ana hatlarını belirlemek, ana hat ile metin arasındaki ilişkiyi belirlemek, yazarın ele aldığı temel problemi tanımlamak ve okumadan önce metin hakkında sorular sormaktır.

### **2.Yorumlayıcı Okuma**

- a. Önemli kavramları bulmak: Yinelenen sözcükleri bulma, Anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma ve tanımlama, Garip sözcükleri tanımlama Anlaşılması güç sözcükleri tanımlamadır.
- b. Başka sözcüklerle anlatma ve özetleme: Metni okuyucunun kendine ait sözcüklerle açıklaması, okunan her bölümü birkaç sözcükle özetlenmesidir.
- c. Anlaşılmayan kısımları belirleme, açıklama ve işaretleme: Karmaşık yerleri yeniden okumak Karmaşık yerleri başkalarıyla konuşmak Anlaşılmayan yerler için bir süre bekleyip yeniden düşünmek

### **3.Eleştirel okuma**

- a. Soru sorma: Yazarla konuşur gibi sorular sormak, metinle ilgili soru sormak, okuyucunun kendi tutumuyla ilgili soru sorması, bağlamla ilgili soru sormak, metnin etkileri hakkında sorular sormak ve ilgili bağlantıları aramak.
- b. Not ve işaretleme: Sayfa kenarına, iç kapaklara not almak, sınıfa getirmek için not almak.

### **4. Özetleyerek okuma**

- a. Kesinleşmeyen bölümleri incelemek.
- b. Anlaşmazlığa düşünülen yerleri incelemek.
- c. Sentezleme yapmak için incelemek.

## 5.Okuma sonrası

- Gözden geçirme ve tekrar incelemek.
- Sonuç cümlelerinden yola çıkarak özet yapmak.
- Yazarın sonuçlara nasıl vardığını okuyucunun kendi cümleleriyle açıklamak.

Kurland (2000) ise; eleştirel okumada yazarın amacını belirlemenin, üslubun ve ikna edici unsurları anlamının, önyargıları anlamının, metinden çıkarımlar yapmanın temel hedef olduğunu belirtir ve üç adımlık bir okuma sürecini aşağıdaki şekilde ortaya koyar:

- 1.Adım: Metin ne anlatıyor (İfade etme); orijinal metinle aynı konu hakkındaki diğer metinler arasında müzakere yapılması,
- 2.Adım: Metin neyi amaçlıyor (Açıklama); okuyucunun metnin çeşitli yönlerini kendi kendisine tartışması,
- 3.Adım: Anlatılanların anlamı nedir (Yorumlama); metnin analiz edilmesi ve bütünlük içerisinde metin için bir anlamın belirlenmesi.

Rice (2004) ise eleştirel okuma yapılırken yazarın amacına, içeriğe ve değerlendirmeye dayalı sorulacak soruların okurun işini kolaylaştıracağını belirtmiştir.

### **Rice'e (2004) göre Eleştirel Okuma Yaparken Sorulabilecek Sorular:**

#### **1.Yazarın amacına yönelik sorular**

Güncel bir sorun veya belirli bir felsefe yazarın amacını etkilemiş olabilir mi?

Yazar belirli bir bakış açısını savunmakta mıdır?

Yazarın hedef kitlesi kimdir?( Örneğin; akademisyenler, öğrenciler, genel halk...)

Yazarın ele aldıkları ile bu konuda yazılan diğer metinlerin ilgisi nasıldır?

#### **2.İçeriğe yönelik**

Metnin ana fikri nedir?

Metni desteklemek ve tezi doğrulamak için neler kullanılmıştır?

Metni açıklamak veya kanıtlamak için kullanılanlar nelerdir?

Kanıtlar iyi araştırılmış ve güvenilir görünüyor mu?

Yazarın ihmal ettiği ya da üzerinde özellikle durduğu noktalar nelerdir?

Malzemenin yorumlanmasında, kaynak seçiminde, somut bilgileri kullanılmasında yazarın kasıtlı bir şekilde ön yargılarını kullandığının kanıtları var mı?

Konu hakkında bildiklerinizle, metinde sunulan bilgiler arasında nasıl bir ilişki var?

Metin ne tarz yazılmış? ( resmi/ gayri resmi, basit/ karmaşık, Öğretici/ ikna edici, öyküleyici/ bilgilendirici...)

### **3.Eleştirel değerlendirmeye yönelik sorular**

Yazar metinde ne tür bir kitleyi hedefliyor?

Yazarın iddiaları nelerdir?

Yazar öne sürdüğü düşünceleri desteklemek için hangi kanıtları kullanıyor?

Yazarın kanıtlarla desteklenmeyen iddiaları var mı?

Yazarın kanıtları akademik bir kitapta yer alacak bir metin için ya da bir makale için yeterli gibi görünüyor mu?

Yazarın ifadelerinde duygulara yönelik kelimeler olduğunu düşünüyor musunuz?

Şengül ve Yalçın (2004) ise öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak bir model önerisinde bulunmuş bu model için uygulanabilecek işlem basamakları ve bu basamaklara ait açıklamalar yapmışlardır.

### **Şengül ve Yalçın (2004) göre Öğrencilerin Okuma ve Anlama Tekniği:**

1. İlk İzlenim: Öğrencilerin metin başlığına ve resimlere bakarak metin hakkında neler düşündüğünü öğrenmek, okumaya başlarken, başlığı, “kim”, “ne”, “ne zaman”, “nerede” ya da “niçin” şeklindeki sorular sormak ve bu sorulara cevap bulmaya çalışmak, öğrencilerin ilgisini çekmek ve güdülemek.

2. Konuya Yakınlaştırma: Öğretmenin metnin başlığı ve metin içerisindeki olay, olgu, durum ve mesajlardan yararlanarak öğrencilere birtakım sorular sorması öğrencilerin konuya yakınlaştırılması.

3. Metnin Okunması: Metni baştan sona okumak.

4. Okunan Paragrafların Özetlenmesi: Paragrafların her birinin ayrı ayrı özetlenmesi, bu özetlerden yola çıkılarak metnin kurgusunu oluşturan olay, olgu, durum ve fikirler zincirinin çözümlenmesi.

5. Tahminlerde Bulunma: Olay çevresinde gelişen metinlerde, metin içerisindeki olayların belirli bir noktada kesilerek öğrencilerin bu olayların ne şekilde sonuçlanabileceğine yönelik tahminlerde bulunması.

6. Tahminleri Onaylama ve Doğrulama: Yapılan tahminlerin tekrar gözden geçirilmesi ve doğrulanması.

7. Metnin Yapısını Oluşturan Anlam Bağlantılarını Tanıma ve Metin İçerisindeki İfadeleri Anlamlandırma: Metnin Anlam Bağlantılarını Ortaya Çıkarma; metinde yer alan sözcükler, sözcük grupları ve cümlelerde anlam değeri olan sembollerin çözümlenmesi ve bunların anlam çerçevelerinin ortaya konmasıdır. Metin İçi Anlamlandırma ise; metindeki iletiyi oluşturan dilsel birimlerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembolere anlam yüklenmesi, algısal bütünlüğün oluşturulmasıdır.

8. Metnin Kavranması:

a. Farklı Yapı Kalıpları Kullanılarak Metnin Kavranması: Okunan metindeki olaylara yönelik birtakım cümleler verilip öğrencilerin bunları metindeki olaylara bağlı olarak yapılandırmalarını sağlamak.

b. Görsel Unsurlarla Çıkarımlarda Bulunarak Metnin Kavranması: Metindeki olaylara uygun resimleri karmaşık bir şekilde sıralayarak öğrencilerin bu resimleri olayların oluş sırasına göre düzenlemelerini veya bu metinden bağımsız olarak sunulan resimleri, şekilleri metinle karşılaştırmalarını sağlamak.

c. Metnin İmgeler Yoluyla Kavranması: Öğrencilerin, metinde imgesel değer taşıyan kavram ve resimlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunmaları veya metindeki kişilerin kişilik özelliklerinden yola çıkarak onların davranışlarına uygun tablolar oluşturmaları

d. Temel Soru Tipleriyle Metnin Kavranması: Öğrencilerin okuma sürecinde anladıklarını ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri amacıyla farklı yapı kalıplarına sahip sorular sorulabilir.

9. Okunan Metnin Özetlenmesi: Öğrencilerin kendi cümleleri ile içeriği oluşturmasına olanak sağlamak.

10. Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Bulunması: Metinlerdeki ana fikri buldurmaya yönelik olarak hazırlanan sorularla, metinde verilmek istenen temel düşünce ve yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmak.

11. Metnin Yeniden Yapılandırılması: Metnin içeriğindeki olayları değiştirerek öğrencilerin metni yeni bir kurgusal yapıya dönüştürmelerini sağlamak

12. Metnin Değerlendirilmesi: Metnin yapısı, amacı ve işlevine bağlı olarak belirlenen bilişsel becerilerin ne ölçüde gerçekleştirildiği ortaya koymak

Genel anlamda eleştirel okumaya yönelik sıralanan stratejiler tüm metin türleri için kullanılabilir. Ancak eleştirel okuma daha özel anlamda değerlendirildiğinde, temelde uygulama aynı olmakla birlikte metin türlerine göre farklı tekniklerden söz edilebilmektedir. Metin türlerine göre okuma teknikleri konusunda Adalı (2010), metinleri “kurmaca metinler (Öykü, roman, tiyatro, şiir) ve kurmaca olmayan metinler (Makale, deneme, biyografi, gezi yazısı, anı, röportaj...)” olmak üzere iki gruba ayırmış ve bu şekilde bir yöntem belirlemiştir.

### **Adalı’ya (2010) göre Eleştirel Okuma Teknikleri:**

#### **A. Kurmaca Metinleri Okuma Teknikleri**

- Okuma amacını belirleme (Metinden ne almak istediğinize karar verin. Tat almak, eğlenmek, okuma alışkanlığını geliştirmek, incelemek, değerlendirmek gibi).
- Tahmin etme (Okumaya başlamadan metnin adına bakarak ne anlatılacağını, okuma sırasında olayın nasıl devam edeceğini tahmin etmek gibi).
- Olayları zihinde canlandırma (Olayları anlatılanlardan yola çıkarak filmleştirme).

- Sorgulama (Değişik dil kullanımlarının, yinelenen sözlerin, alışılmamış bağdaştırmaların hangi amaçla kullanıldığını; metnin düzenlenişini; karakterlerin duygu ve davranışlarını sorular yardımıyla anlamaya çalışın).
- Kapalı noktaları açıklığa kavuşturma (Şaşırtıcı gelen anlaşılmayan kısımlar için yeni sorular üretin gerekirse yeniden okuyun).
- Sonuçlar çıkartma (Kendinize sorduğunuz sorulara metinde açıkça söylenen ya da ima edilenlerden yola çıkarak sonuçlar çıkarın).
- Sonuca varma (Metnin teması, temel iletisi, yazarın odaklandığı yaşam ve insan gerçeği hakkında sonuca varın)

## 1.Öykü

a. Okumaya başlarken:

Okuma amacınızı belirleyin,

Varsa görsele bakın ve neden söz edileceğini tahmin etmeye çalışın,

Kendi birikiminizde, tahmin ettiklerinizle bağlantı kurabileceğiniz bir şeyler olup olmadığını düşünün.

b. Okuma sırasında:

Metni anlayıp anlamadığınızı kontrol edin,

Metni kendi dilinizle anlatın.

Zihninizde canlandırın,

Sonra ne olacağını tahmin etmek için ara verin,

Okuduklarınızı kendi gözlem ve deneyimlerinize ilişkilendirin,

Sorular sorun ve sonuçlar çıkarın.

c. Okuduktan sonra:

Tahminlerinizi kontrol edin, nereler doğru nereler yanlış?

Metni özetlemeye çalışın,

Metni değerlendirin,

Metin hakkında başkalarıyla tartışın,

Okuma amacınız gerçekleşti mi?

## 2.Roman

Plan yapma (Zamana göre her oturuşta kaç sayfa okuyacağınızı belirlemelisiniz)

Önce tümünü gözden geçirme (Kitabın nasıl bölümlendiğini, bölüm başlıklarını, içindekiler sayfasını, resim, çizim gibi öğeleri gözden geçirin)



Okumaya ara verip düşünme (Belirli aralıklarla ara verip olaylar, durumlar ya da karakterlerin davranışları üzerine düşünün. Not almak akılda kalıcılığı sağladığı gibi değerlendirme yaparken de işinize yarar).

Ayrıntıları değerlendirme(Betimlemeleri atlamayın ve zihninizde canlandırın, ayrıntılar romanlarda gelmekte olan düğümleri gösterir)

### **3.Tiyatro**

Dekoru, kişileri ve olayları zihinde canlandırma (Olayın geçtiği yeri ve zamanı zihninizde canlandırın. Karakterleri, davranışlarını gözünüzün önüne getirin. Kişiler arasındaki diyalogları zihninizde canlandırmaya çalışın).

Tahminlerde bulunma (Özellikle olayların düğümlendiği noktalarda ne olacağıyla ilgili düşünün ve tahminde bulunun okuma bittiğinde tahminlerinizi değerlendirin).

Sorgulama (Kişilerin davranışlarıyla, olayların gelişimiyle, yazarın seçmeleriyle ilgili sorular sorun, aklınıza gelen soruları not edin).

Tarihsel bağlama dikkat (Oyun geçmişte ve yabancı bir ortamda geçiyorsa, gelenekler ve geçerli kabul gören davranışlar sizin gözlemlerinizden ve deneyimlerinizden çok farklı olabilir).

Özetleyin (Perde ve sahneler doğal aralardır ve okunanların gözden geçirmesine olanak sağlar.)

### **4.Şiir**

Konuşanı belirleme (Konuşanın kim olduğunu, yaşama nasıl baktığını, anlattığı insanlık durumuna nasıl yaklaştığını, kime seslendiğini belirleyin.)

Dizeleri noktalama işaretlerine uygun olarak okuma(okur için noktalama işaretleri yol göstericidir. Ne zaman duraklayacağınızı, ne kadar duraklayacağınızı gösterir).

Duyuları kullanma(Şiirde duyulara seslenen imgeler vardır. Okurken bu imgeleri belirleyin ve onları anlamaya, etkilerini duyumsamaya çalışın).

Şiiri açıklama (Şiire sorular sorun, şiirle söyleşin. İmgelere ve düşüncelere bağlı kalarak satır aralarında verilen anlamı yakalamaya çalışın).

Yorumlama(Şiirde verilen ayrıntılara, ses olaylarına, imgelere dayanarak sonuçlara ulaşmaya çalışın.)

Tepki gösterme (Konuşanın söylediklerini düşünün ve kendinizi onun yerine koyun.

Şiirdeki imgeler sizi nasıl etkiliyor, bu kendine özgü görüntüyü nasıl hatırlayacaksınız?

## B. Kurmaca Olmayan Metinleri Okuma Teknikleri

### 1.Okuma amacını belirleme

Bilgi edinmek,

Yazarın öne sürdüğü düşünceleri çözümlenmek,

Bir düşünceyi anlamak,

Eğlenmek,

Seçtiğiniz amacı aklınızda tutun ve okuduğunuz metinde amacınıza uygun ayrıntıları belirleyin.

### 2. Yazarın amacını belirleme

Bilgi vermek,

İkna etmek,

Eğlendirmek,

Birden çok amaç da bulunabilir.

Yazarın amacı konusunda kullandığı ciddi, mizahi, ironik vb. söyleyiş okuyucuya yol gösterici olabilir.

### 3.Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma: Yazar karşısında olduğu ya da savunduğu düşünceye karşı güçlü bir duygusal güdülenme içinde olabilir. Bu eğilimi anlamak için:

Yazarın seçtiği ayrıntılara dikkat edin, bunların size yazarın yanında olduğu düşüncelerle onu yazmaya iten nedenlerle ilgili neler anlattığını düşünün. Yazarın yazma nedenleri ve eğilimi hakkında çıkardığımız sonuçlara dayanarak onun düşüncelerini savunacak mısınız, yoksa kuşkucu mu davranacaksınız, karar verin.

### 4.Yazarın temel görüşlerini belirleme

Paragrafların çoğunda doğrudan ya da dolaylı olarak söylenen bir temel düşünce vardır.

Olguları görüşlerden ayırın. Olgular var olan gerçeklerdir.

Düşünceler ise yazarın kişisel görüşleridir. Yazar görüşünü hangi olgularla desteklemiştir? Sorusu bu ayrımı yapmayı kolaylaştırır.

Yazıyı okurken kendinize, yazarın neyi öğrenmenizi ya da düşünmenizi istediğini sorun. Bu sorunun yanıtı sizi metindeki en önemli düşüncelere götürür.

### **5.Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıları saptama**

Yazarın öne sürdüğü her görüş kanıtlarla desteklenmiş olmalıdır.

Her temel düşünce için destekleyici ayrıntıları belirleyin.

Yazarın düşüncelerini desteklemek için kullandığı olguları değerlendirin. Her görüş için yeterli olgular sunup sunmadığını kendinize sorun. Yazarın ne tür kanıtlar gösterdiğini ve sunduğu kanıtların ikna edici olup olmadığını sorgulayın.

### **6.Metnin kurgusunu kavramaya çalışın**

Sunulan bilgileri daha iyi anlamak için düşünceler arasındaki ilişkileri araştırın. Yazar düşünceler arasındaki bu ilişkileri bağlantı sözcükleriyle göstermiştir. Temel düşünceler ve destekleyici kanıtlar okuyucunun kolayca izleyebileceği biçimde düzenlenmiştir. “Daha sonra”, “bununla karşılaştırılınca”, “en önemlisi” gibi bağlantı sözcükleri yazarın nasıl bir düzenleme yaptığı hakkında ipucu verecektir.

### **7.Metni değerlendirin**

Yazarın görüşlerini olgularla destekleyip desteklemediğini sorun.

Ulaştığı sonuçların mantıklı olup olmadığını, verilen olgulardan o sonuçların çıkarılıp çıkarılamayacağını sorgulayın.

Yazarın konudaki bilgi birikiminin, deneyimlerinin yeterli olup olmadığını saptayın.

Yazıyı bir bütün olarak ele alıp eleştirel olarak sorgulamak için şu soruları sorun:

- 1.Anlatımlar ya da olgular mantıklı bir sıra izliyor mu?
- 2.Yazı açık bir biçimde düzenlenmiş mi?
- 3.Yazarın görüşleri bilgiyle desteklenmiş mi?
- 4.Yazar bu konuda deneyimli mi?
- 5.Yazar yazısında hangi bakış açısını öne çıkarıyor?

(Adalı, 2010, Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri kitabından sayfa 15- 140 arasından özetlenmiştir.)

Özdemir (2011) de eleştirel okuma tekniklerini metin türlerine göre ikiye ayırmıştır. Bunlar: “Öğretici Nitelikli Metinler” ve “Yazınsal Nitelikli Metinler” dir. Yazınsal nitelikli metinler içerisinde şiirleri ayrı tutmuş ve şiir okuma tekniğini “Şiirleri Okumak” başlığı altında vermiştir.

## **Özdemir'e (2011) göre Eleştirel Okuma Teknikleri:**

### **A- Öğretici Nitelikli Metinleri Okumak**

#### **1.Konuyu araştırma**

Konuyu anlamak önemlidir bunun için şu sorular sorulabilir;

Yazar neyi seçmiş?

Ne hakkında oluşturmuş yazısını?

Seçimi yaparken seçimini etkileyen ya da onu yönlendiren belirli bir nedeni var mı?

Yazar neyin üzerinde duruyor?

Ne hakkında söz söylüyor?

#### **2.Konuya bakışı belirleme**

Yazarın konuyu görüş, ele alış biçimidir. Şu sorular sorulabilir;

Yazar nasıl görüyor konuyu?

Sınırlı genel bir biçimde mi ele alıyor yoksa geniş bağlamda özel boyutlara kavuşturarak mı?

Yerel ya da ulusal bağlamda mı düşünüyor yoksa evrensel ölçüler içinde mi?

Her şeyi kabul eden bir tutum içinde mi yoksa eleştirel mi?

#### **3.Mesajı bulma**

Amacın yoğunlaştırılarak bir yargı, önerme biçimine yazıda belirtilmesi iletidir(ana düşüncedir). Şu sorular sorulabilir;

Yazıda asıl vurgulanmak istenen, başka bir deyişle yazının üzerine kurulduğu düşünce nedir?

Nedir bu yazıyı yazdırtan ana neden?

#### **4.Mesajı açma ve iletiyi geliştirme yollarını bulma**

Bunlara yardımcı düşünceler denilmektedir.

Her yardımcı düşünceyle ileti arasında nasıl bir ilişki(yer, zaman, neden sonuç, etki-tepki, karışıklık-benzerlik vb.) kurulmuştur?

Metni oluştururken düşünceyi açma, geliştirme yönünden hangi yollara (Örneklendirme, tanımlama, karşılaştırma, tanık gösterme, nesnel verilerden yararlanma vb.) başvurmuştur?

### **5.Dil örüntüsünü değerlendirme**

İletiyi açıp geliştiren düşünceleri taşıyan dil birimlerinin tümüne denir. (Sözcük örgüsü, sözcüklerin anlamsal özellikleri, cümlelerin nitelikleri)

Dil dokusu içinde hangi öğeler yer alır?

Okunanı anlamamda bunların nasıl bir işlevi vardır?

### **6.Anlatım biçimini belirleme**

Genellikle açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimlerine yer verilir.

## **B- Yazınsal Nitelikli Metinleri Okumak**

### **1.Yansıyan ve yansıtılan**

Anlatılan, üzerinde durulan, okuyucuya yansıtılan konudur.

### **2.Olay akışı ve olay örgüsü**

Ayrıntıları belirlemek için olay örgüsüne bakmalıyız.

Anlatılanı olayların örgü yapısına göre kaç bölüme ayırabiliriz?

Olayların akışı dümdüz bir çizgi biçiminde mi geliyor yoksa zikzaklar çiziyor mu?

Anlatıcı, arada düş gücümüzü kullanarak tamamlamamız gereken kimi boşluklar bırakmış mı?

Öykülemeyi oluşturan olaylar dizisini oluşturan ana sorun merakımızı aşamalı bir düzen içinde kamçılayacak bir biçimde (serim, düğüm, çözüm) mi verilmiş?

Sorun beklentimize uygun bir biçimde çözümleniyor mu?

### **3.İleti ve düşünsel boyut**

İleti önerme biçiminde kesin bir yargıya dönüştürülerek verilmez. Metnin dokusuna sindirilir.

### **4.İnsan ögesini değerlendirme**

Yazınsal ya da kurmacasal hiçbir metin gerçek yaşamdaki insanları, onların davranış kalıplarını olduğu gibi yansıtmaz. Bunları seçer, seçilenleri kendi arasında yeniden düzenler.

İnsan ögesini değerlendirme yönünden yazınsal metinlere nasıl bakacağız?

Tipler ve karakterler:

Metinlerde anlatılanların gelişim ve örgülenişini yönlendiren ana ve yan kişiler hangileridir?

Bunları anlatırken yazar, kişiliklerine tip açısından mı yoksa karakter açısından mı bakmış?

Bu kişilerin bir inandırıcılıkları var mı?

Bireysel bir yaşama sahipler mi?

Bireysel ve özel bir yaşamları yoksa bir düşünceyi, bir karşıtlığı somutlamak ya da iletme amacıyla mı yaratılmıştır bu kişiler?

Yazar, karakter çizmede hangi yollara başvurmuş, bunlardan hangilerini ağırlıklı olarak kullanmıştır?

### **5.Uzam ve zaman öğeleri üzerine düşünme**

Anlatılanlar ne olursa olsun kimin başından geçerse geçsin bunların içinde geçtiği olduğu bir uzam (çevre) ve zaman vardır.

Günün hangi saatlerinde, yılın hangi mevsiminde geçiyor anlatılanlar?

Ne kadar sürüyor?

Anlatılanlar nerede geçiyor?

Açık ya da kapalı yerde mi?

Açık bir yerde geçiyorsa bunların öykünün akışı içinde belirleyici bir özelliği var mı?

Kapalı bir yerde (oda, ev, salon vb.) geçiyorsa bunların ayırıcı ve belirleyici özellikleri nelerdir?

### **6.Anlatı ve anlatı açısını belirleme**

Her metin anlatıcısının gözüyle, onun bakış açısıyla verilir.

(Birinci kişili (Benöyküsel) Anlatıcı ya da Üçüncü kişili (Elöyküsel) Anlatıcı).

### **7.Şiir okumak**

Şiirsel söylemi kavrama

İmge örüntüsünü araştırma

Ses örgüsünü duyumsama

Soruların kılavuzluğundan yararlanma

(Özdemir, 2011, Eleştirel Okuma kitabından sayfa 45-210 arasından özetlenmiştir.)

### 2.2.1 Eleştirel Okuma Öğretimi

Eleştirel bir eğitimin amacı eleştirel bilincin geliştirilmesini sağlamaktır. Eleştirel bilinç aracılığı ile öğrenciler kelimelerin ötesine geçerek dünyayı da eleştirel okumaya ve sorgulamaya başlarlar. Eleştirel okuryazarlık öğretmen ve öğrencilerden dünyayı okumalarını ve dünyayı anlamalarını istemektedir. Eleştirel kuram ve Freire'nin (2003) görüşleri çerçevesinde eleştirel okuryazarlık adalet ve eşitlik kavramlarına dikkat çeker ve bunları savunur. Sosyal bir değişim için metinlere ve dünyaya eleştirel bakmak gerekir. Adaleti savunmak, eşitliği sağlamak, dünyaya ve metinlere eleştirel bakmak eleştirel okuryazarlık eğitiminin başlıca amaçlarıdır. Bir eleştirel okuryazarlık ortamının bulunduğu sınıfta öğretmenler, genel olarak öğrencilere aşağıdaki becerisi nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olacak bir sınıf ortamı oluştururlar ve geliştirirler (Shor, 1999):

- Öğrencilerin metne olan ilgilerini ve yanıtlarını belirleme
- Metinlerin ne şekilde yapılandığını belirleme ve okuyucuyu ne şekilde etkilediğini gözlemleme
- Metinlerin geçerliliği ve güvenilirliği ile birlikte metnin belirlenen önceliklerini değerlendirme
- Metinlerdeki toplumsal içerikleri düşünme ve bizim istediğimiz demokratik eğitim ve adil bir toplum bakımından ahlaki bir tutum takınma

Eleştirel okuryazarlıkta metin kavramı ve özellikleri olarak bazı düşünceler ön plana çıkmıştır (Ontario Ministry of Education, 2008):

- Tüm metinler birer yapıdır. Yazılmış olan şeyler, pek çok kararın ve belirleyici etmenlerin ürünüdür. Metinler, yapılanmış ve metinde çoktan yer edinmiş olan yazarın tutumuyla, yorumlarıyla ve sonuçlandırmalarıyla oluşan mesajlara dayanır.
- Tüm metinler çeşitli görüşler ve değerli mesajlar içerir. Yazılı, sözlü veya görsel medyadaki tüm metinler; yazarlarının veya oluşturan kişilerin görüşleri ve önyargılarını yansıtan mesajlar içerir. Bu mesajlar kasıtlı bir şekilde oluşturulmuş olabilir. Kısacası hiçbir metin tarafsız veya değersiz değildir.
- Her insan, mesajları farklı yorumlar, farklı algılar. Yaş, kültür, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, geçmiş deneyimler ve bilgiler; bizim bir mesajı nasıl yorumladığımız konusunda önemli bir rol oynar.

- Metinler farklı ilgilere hitap ederler. Çoğu medya mesajı, çıkar elde etmek için veya ikna etmek için oluşturulmuştur. Fakat tüm metinler kasıtlı ve bilinçli olarak bir amaca yönelik oluşturulmuştur. Bu ilgiler ticari, ideolojik veya siyasi olabilir.
- Her bir basın organı, okuyucuyu ya da izleyiciyi belirli şekillerde konumlandırmak için kendilerine has dillerini oluştururlar ve geliştirirler. TV programları, web siteleri veya romanlar anlamı farklı şekilde oluşturur ve her biri ayırt edici teknikler, kurallar ve estetiklere sahiptir.(Potur, 2014)

Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması uzun bir süreç gerektirmektedir. Bireyin okumayı yazmayı öğrendiği andan itibaren bu beceri kazandırılmaya başlanmalıdır. Ancak davranışın uzun bir süreçte gözleneceği unutulmamalıdır. Her yas düzeyinde gereken beceri verilerek sürecin işlerliği sağlanmalıdır. Belirli bir öğretim sürecinden sonra birey eleştirel okumaya başlayacaktır ve sonrasında da kendisi bu beceriyi uyguladıkça eleştirel okuma becerisini geliştirecektir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990), eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması için sınıf içinde neler yapılabileceğine ilişkin öneriler sunmuşlardır (Sahinel, 2001). Öğretmenler, öğrencilere okudukları metine ilişkin olarak kendilerine su soruları yöneltmeleri sağlanmalıdır:

- 1.Bu metin ne anlatmaktadır?
- 2.Bu metin üstü kapalı olarak neyi ifade etmeye çalışmaktadır?
- 3.Bu metin neyi varsaymaktadır?
- 4.Bu metin yeteri kadar açık mıdır?
5. Sizin bildiğiniz ya da doğru olduğundan şüphe duyduğunuz herhangi bir görüşle çelişmekte midir?
- 6.Bu çelişkiyi nasıl bulabilirsiniz?
- 7.Bu görüş yaşantılarınızla uyuyor mu?
- 8.Bu ifade her hangi bir görüş açısını destekliyor mu? Hangisi?
- 9.Neden böyle yazıldığını düşünüyorsunuz?

Eleştirel okuryazarlığın gelişimini destekleyen uygulamaların başlamasıyla öğrenciler metinlerdeki gizlenmiş gündem ve önyargıları ortaya çıkarırlar. Bu durum öğrencilerin etkileşim hâlinde olduğu toplumsal bağlam ve çevrelerin eleştirilmesine



ve yeniden düzenlenmesine yol açabilir ve olası bir dönüşüm meydana getirebilir (Simpson, 1996). McLaughlin ve DeVogd (2004a), okuyucu ve yazar arasındaki eleştirel okuryazarlığı destekleyen ilişki hakkında dört anlayış olduğunu belirtir:

- Yansımayı; dönüşümü ve eylemi destekleyen güç konularına odaklanma
- Probleme ve onun karmaşıklığına odaklanma
- Dinamik olan ve kullandıkları bağlamlara uyum sağlayabilen tekniklerin kullanımı
- Çoklu bakış açılarının incelemesi ve kontrolü

Eleştirel olarak okuryazar olmak, kimin bilgisinin ayrıcalıklı olduğunu ve üstün geldiğini daha iyi anlayabilmek için metinlerdeki mesajları okuyup eleştirebilme yeteneğini öğrencilerin kazanmış olması anlamına gelmektedir. Esas olarak eleştirel pedagojiyi kullanan öğretmenler, kişiliğin toplumsal oluşumunda dilin oynadığı işlevin nasıl değerlendirileceğini gösterirler. Öğrenciler eleştirel olarak okuryazar hâline geldiklerinde, devam etmekte olan gelişime, dünyadaki yerlerine ve deneyimlerine nasıl bir anlam verdiklerini inceleyebilirler, sorgulayabilirler. Adaletsizliğe, eşitsizliğe ve özgürlük karşıtlarına yönelik dik durmak isteniyorsa, eleştirel bir bakış ve eleştirel bir tutum gereklidir. Eleştirel bir bakış; yalnız kelimeleri, resimleri, eylemleri, sesleri vs. okumanızı gerektirmez, ayrıca bir metni ve amacını anlayabilmek için dünyayı okumayı da gerektirir (Freire, 2003). Burada metin, bir kâğıda basılmış olan yazılı kaynaktan daha ötesini ifade eder. Metin, toplumun gelenek ve kodlarını kullanarak bireylerin birbirleriyle iletişime geçtiği her türlü araçtır. Bu çerçevede şarkılar, romanlar, konuşmalar, filmler, resimler, fotoğraflar vb. gibi iletişimin bütün türleri metin olarak düşünülebilir (Coffey, 2008).

Eleştirel okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin bu metinleri sorgulaması, yeniden yapılandırması ve sosyal hayata yönelik harekete geçmesiyle toplumda daha aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplum içinde eleştiren, sorgulayan daha bilinçli aktif bireylerin yetişmesi açısından eleştirel okuryazarlık eğitiminin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Öğrencilerimize okuma etkinliği sırasında parçayla ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırmak, onların anlamalarını kolaylaştırmanın yanı sıra eleştirel

okumalarını da geliştirmektedir. Bu bağlamda Gray (1969: 458) eleştirel okuma için şu önerilerde bulunmuştur:

- Eleştirel okuma eğitimiyle genel okuma eğitimi programına aynı zamanda başlanmalıdır.
- Eleştirel okuma becerisinin kapsamı ve düzeni (dizini) araştırılmalıdır.
- Eleştirel okumayı etkileyen birçok faktör öğrenciler ve eğitimciler tarafından kabul edilmeli ve bilinmelidir. Tüm sınıf seviyeleri için eleştirel okuma gerektiren materyaller geliştirilmeli ve hazırlanmalıdır.
- Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme yöntemleri tüm derslerde vurgulanmalıdır.
- Öğretmenler için eleştirel okuma öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu önerilerin yanında Rosenblatt'a (1969) göre okuma sırasında öğretmenin üç sorumluluğu vardır;

- 1.Sorumluluk: Özgür etkileşim fırsatı sunan bir atmosfer yaratmak,
- 2.Sorumluluk: Okuyucunun okuduğuna karşı yansıtıcı düşünmesini geliştirmesi yardımcı olmak,
- 3.Sorumluluk: Okuyucuya alternatif cevapların da olabileceğinin farkına varmasını sağlamak. (Akt: Bosma, 1981)

Yine öğretmenlere eleştirel okuma öğretimi konusunda fikir sunan Le Master (2011), eleştirel okuma sırasında metni okuyacak öğretmene şu önerilerde bulunmakta ve ardından örnek bir modelle de bu önerilerini somutlamaktadır:

- Derin bir anlayış kazanabilmek için, yazarın ne dediğini/ neyi savunduğunu anlamak için gerektiğinde tekrar okuyun,
- Metinde işaretlemeler yapın(paragrafları numaralandırma, gerekli bilgilerin altını çizme) Bu işlemlerin aynısını öğrencilerinizden de isteyin.
- Yazarın metinde ne yaptığını anlamak için metnin bazı bölümlerini çizelge haline getirin, özetlemeler yapın. Metni öğrencilerinizle okumadan önce metne hakim olmak istiyorsanız kenar boşluklarına yorum ve analizlerinizi not edin.
- Metnin zor olan öğelerini ve bölümlerini belirleyin. Bu zor bölümlerde öğrencilere destek olacak stratejilere karar verin.

- Metin seçimi önemlidir. Seçilen metne göre öğretmen kendi kendine bazı değerlendirmeler yapmalıdır. Bu değerlendirme dersin işlenişine ve öğrenciye rehberliğe dayalı olmalıdır (Örneğin, öğrencilerin metinden ne anlamasını istiyorum? Bu metinde hangi stratejiler kullanılabilir? gibi).

Bu önerileri daha somut hale getirmek için aşağıdaki örnek adımlar öğretmenlere yol gösterici olabilecektir. Bu adımlar şöyledir (Le Master, 2011):

#### 1. Bir Metin ve Okuma Amacının Tanımlanması;

İçerik ve beceriye dayalı bir öğrenme sonucu geliştirmek,

Bilimsel okuryazarlık becerisini öğretmek için kullanılacak özel bir metin seçmek,

Okuma için bir amaç oluşturmak, Okumayı geliştirmek için bir taktik belirlemek.

#### 2. Öğrenme Ortamının Kurulması;

Görev için içerik belirlemek,

Sıkı bir akademik çalışma yapmaları için öğrencileri teşvik etmek,

Okuma ve yazma çalışmalarını için yüksek bir beklenti sağlamak,

Öğrencilerin metinleri tartışmaları için fırsatları artırmak.

#### 3. Okuma İçin Hazırlık;

Öğrencilerle okuma öncesi etkinlikler yapmak,

Yazarın kişisel profesyonel veya akademik deneyimlerini incelemek,

Önemli kelimeleri gözden geçirmek,

Metni tarihsel ve söz bilimsel bağlamlarda incelemek.

#### 4. Aktif Okuma Stratejilerini Seçme;

Yeniden okumak,

Metinde işaretlemeler yapmak,

Metindeki fikirlerle bağlantı kurmak için duraklamalar yapmak, kenar boşluklara notlar almak, metni grafiklemek, metni özetlemek.

#### 5. Okuma Görevinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi;

Öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı özel okuma stratejilerini öğretmek,

Bir tepegöz ya da kamera kullanarak aktif okuma stratejilerini modellemek,  
Okuma faaliyetlerinin bir parçası olarak grup çalışması yaptırmak,  
Öğrencilerin aktif okuma ve metni anlama becerisini değerlendirmek.

Eleştirel okuma öğretimi sırasında kullanılabilir öneri niteliğindeki örneklere bakıldığında ders içinde öğrencilerin ve öğretmenin aktif bir öğrenme ortamı içerisine girdiği görülmektedir. Bu süreç içerisinde zihinsel beceriler en üst düzeyde kullanılmakta ve öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Eleştirel okuma birçok disiplin için kullanılabilir yapıyla öğretim programlarının hedefleri arasında önemli bir yere sahiptir ve bu durum dil ve edebiyat derslerine ayrı bir görev yüklemektedir. Çelik Özen (2010: 54) dil ve edebiyat derslerinin yazınsal ve öğretici metinler odağında gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin okul sonrası yaşamlarında birer eleştirel okura dönüşeceklerinin öngörüldüğünü belirtmektedir.

Okuduklarını sorgulayabilen, değerlendirip kendine özgü biçimde içselleştirebilen okur, eleştirel bilince sahip okurdur. Bu okur belli bir bilgi birikimine dayanır; kitaplar, olaylar ve sanat yapıtları karşısındaki tutumu eleştireldir. Dayanakları olan eleştirel tutum, kuşku yok ki belli bir estetik beğeniyle biçimlenmiştir. Ne var ki, toplumumuzda zaten iyi bir düzeyde sayılmayan okuma alışkanlığı göz önüne alındığında, bu nitelikte eleştirel bir bilinçten söz etmek gerçeklikten uzak bir değerlendirme olur (Afacan, 2010). Dilidüzgün'ün (2010) belirttiğine göre; Türkçe derslerinin hedefi olan dört temel becerinin dersin amaçlarında doğru biçimde betimlenmiş olmasına karşın gerçekleştirilen eğitim çabalarından sonra edebiyat öğretimi daha doğrusu okur veya eleştirel okur yetiştirme konusunda başarısız kalmaktayız. Gerek yapılan bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar ve uluslararası ölçme ve değerlendirme araçlarının (PISA VE PIRLS) ortaya koyduğu sonuçların gösterdiği gibi, okur yetiştirme ve okuma kültürü konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir.

Sonuç olarak eleştirel okumanın eğitim ortamında uygulamalı olarak öğretilmesi için araştırmacılar tarafından birçok strateji ortaya konulmuştur. Bu stratejiler genel olarak incelendiğinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanabilecek adımlardan oluşmaktadır. Okuma öncesinde metnin dış görüntüsüne ilişkin kısa bir göz gezdirme ve okuyucunun metin hakkındaki ilk

izlenimlerini oluşturacak niteliktedir. Metnin türü, görseller, metnin yapısı, başlık, okuma amacı belirleme gibi işlemler sayesinde okuyucu okuma eylemine karşı kendisini hazırlamaktadır. Okuma sırasında; tekrarlanan kavramlara, yazarın tutumuna, anlatılan konunun benzer ya da farklı yönlerine dikkat etmenin yanı sıra okuyucunun kendine özgü notlar alması, işaretlemelerde bulunması, özetlemeler yapması metnin değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması konusunda yardımcı olmaktadır. Metnin anlaşılmayan kısımlarının yeniden okunması, anlamı bilinmeyen kelimelerde bağlamdan faydalanmak, metinde sunulan bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırmak, yazarın kanıtlarını, görüşlerini ve gerçekleri birbirinden ayırmaya çalışmak okumanın aktif bir şekilde yapılarak okuyucu tarafından içselleştirilmesini sağlamaktadır. Okuma sonrasında; yapılan tahminleri doğrulamak, neden-sonuç ilişkilerinin doğru kurulup kurulmadığına karar vermek, iddia ve kanıt ilişkisini desteklemek ve sonuç cümlelerinden yola çıkarak metni değerlendirmek, metni kendi cümleleriyle ifade edebilmek ve metin hakkında akılda kalan sorulara cevap bulabilmek için metni yeniden yapılandıracak ölçütlere ulaşmak gerekmektedir.

### 2. 3. Problem Çözme

Günlük yaşamında her birey pek çok sorunun çözümü ile uğraşır. Bunların bazıları sorun olarak adlandırmadan ve hatta sorun olduğunun farkına bile varılmadan çözülürken, bazıları da çözümü için yoğun çabalar gerektiren sorunlar niteliğindedir. Hangi nitelikte olursa olsun her bir sorunun çözümü düşünmeyi gerektirir (Yıldırım, 1999). Bu açıdan düşünsel bir etkinlik olarak nitelendirilen problem çözme, bazı kuramcılar tarafından bir öğretim yöntemi olarak kabul edilir (Semerci, 2003).

Problem Nedir? Türk Dil Kurumu (2017) resmi site sözlüğünde problem ; “Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele.” olarak tanımlanmıştır. Altun (2004)’a göre problem denince akla, çoğunlukla matematik ders kitaplarından elde edilen bir anlayışla, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri gelmektedir (Heddens ve Speer, 1970). Problem kavramı burada sözü edilenden daha geniş bir anlama sahiptir. En genel anlamda problem, belirli açık sorular taşıyan, kişinin ilgisini çeken ve kişinin bu soruları cevaplayacak yeterli algoritma ve yöntemlere sahip olmadığı durumdur (Bloom ve

Niss, 1991). John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Problem, bu şekilde, zihni karıştıran ve inancı belirsizleştiren durumlar olarak alındığında problemin çözümü, belirsizliklerin ortadan kaldırılması demek olur. Bir problemle karşılaşıldığında, problemi çözmek (belirsizlikleri ortadan kaldırmak) için; durumların analiz edilmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bunlardan çözüme götürücü olanların seçilmesi ve seçilen bilgilerin uygun şekilde düzenlenerek kullanılması gerekir (Baykul, 2005).

Bloom ve Niss' e (1991) göre en genel anlamda problem, belirli açık sorular taşıyan, kişinin ilgisini çeken ve kişinin bu soruları cevaplayacak yeterli algoritma ve yöntem bilgisine sahip olmadığı bir durumdur (Akt: Altun, 2004). Altun'a (2002b) göre problemler gerçek hayatla ilgili olabildiği gibi, matematikle de ilgili olabilir. Gerçek hayattan kastedilen matematiğin dışındaki dünyadır. okul ve üniversitelerin matematikten farklı konu alanları, günlük hayat ve çevremizdeki dünya gerçek hayatı oluşturur. Pür matematik problem ile matematik dünya içindeki bir problem kastedilir. John Adair (2000) problemi; "problem sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durumdur" biçiminde tanımlamaktadır. Adair, problem için oldukça ilginç bir açıklama daha yapmıştır. Problemlerin birçoğunda çözümün tüm elemanlarının bulunduğu, tek yapılması gerekenin orada duranları yeniden düzenlemek olduğunu belirtmiştir.

Stevens (1998) problemi, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak, problem çözmeyi ise birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Vangundry, problemi olan ile olması gereken arasındaki uçurum olarak; Kneeland (2001) ise bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Her iki araştırmacının tanımı paralellik göstermektedir. Problem çözmeye ise, bu farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamaktadır.

Problem çözmeye, genel olarak bilimsel bir konuda net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için bilinçli olarak araştırma yapmaktır. Matematikte problem çözmeye ise, matematiğin yapısı gereği sorunun zihinsel süreçlerle (akıl yürütme) gerekli bilgileri kullanarak ve işlemleri yaparak ortadan kaldırılmasıdır (Altun, 1995). Genel olarak problemle karşılaşan kişilerin problemi

çözebilmek için gösterdikleri çabaya “problem çözme süreci” denir (Yaman, 2003; Umay, 2007). Bireylerin problem çözme sürecinde istenilen hedeflere ulaşabilmesi için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçebilme ve kullanabilmesi ile gerçekleşebilir (Pesen, 2003).

Schoenfeld (1983), problem çözme için nitelik olarak farklı üç kategori bilgi ve davranış olduğunu ileri sürer. Birinci kategori eldeki problemi çözmek için bireyin sahip olduğu bilgileri oluşturan kaynaklardır. Bu kaynaklar gerçekleri, algoritmaları, rutin yöntemleri ve anlamaya vesile olan bilgiyi içerir. İkinci kategori, kaynakların seçimini ve yürürlüğe konmasını içeren kontroldür. Kontrol süreci gözlemlene, değerlendirme, karar verme ve biliş ötesi hareketlerin farkındalığını içerir. Üçüncü kategori ise bireyin kendisine, çevresine, konuya ve matematiğe bakış açısını kapsayan inanç sistemleridir (Israel, 2003). Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2003).

Problemlerin ve problem çözenin öğretme tekniği olarak kullanılması, öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya, öğrendiklerini birbiriyle paylaşmaya yönlendirecektir. Her şeyden önemlisi öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma ve sonunda problemi çözerek bir şey elde etmiş olma fırsatı verilmiş olacaktır (Açıkgöz, 2002). Problem çözümü problemi çözen kişinin uygun ve açık hiçbir metoda sahip olmadığında kişinin verilen durumda hedef olan durumu ilişkilendirdiği bilişsel bir süreçtir. Bu anlamda;

- Problem süreci bilişseldir.
- Problem çözme bir süreçtir.
- Problem çözümü doğrudandır.
- Problem çözümü kişiseldir (Mayer, 1999).

Problem çözerken öğrenciler sistemli düşünmeyi, düşündüklerini ortaya koymayı öğrenir, yepyeni düşünme yolları bulurlar. Tüm bunlar hayatta tanıdık olmadıkları olaylarla karşılaştıklarında kendilerine güven duymalarını sağlar.

Araştırmalar göstermektedir ki, öğrencilerin problem çözmedeki başarısızlıkları, çoğunlukla matematiksel bilgilerinin azlığından değil, bu bilgiyi etkili olarak kullanmayı becerememelerinden kaynaklanmaktadır (Umay, 2007). Problem çözme yöntemi, öğrencide ilgiyi artırır. Kalıcı öğrenmeyi sağlar. Veri toplama ve yorumlama gücünü geliştirir. Öğrenciler problem çözme yeteneklerini geliştirdikçe kendilerine olan güvenleri de artar. Problem çözmede amaç öğrencilerin bilgilerini çok çeşitli alanlara transfer edebilme yeteneklerini geliştirmektir. Öğretmen bu metotta önceleri bir model daha sonra ise bir rehber rolünü üstlenmelidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Bingham (1998)'a göre bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak, bütün problem çözücülere tavsiye edilebilecek tek bir yöntem yoktur. Gerçekten birçok araştırma göstermektedir ki, problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını, izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Davranış, problemden probleme ve bireyden bireye göze çarpar bir şekilde değişik olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı temel yönleri bulunmaktadır. Bingham, işlemin incelenmesiyle şöyle bir basamaklar sırası tespit edilebileceği görüşündedir:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak,
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar açısından en iyisini seçmek,
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 1998).

Problem çözme sürecinde temel aşamalar bu alanda araştırma yapan hemen hemen tüm eğitimciler tarafından benzer biçimde verilmektedir. Problemin hissedilmesi, ifade edilmesi, problem hakkında çözüm üreten alternatiflerin



sıralanması, en uygun alanın seçilmesi, bunun uygulanması ve sonucun değerlendirilmesi genelde problem çözme süreçlerinde izlenen temel ve genel aşamalardır (Çakmak ve Tertemiz, 2002). Bu aşamalar ana başlıklarıyla şu şekilde verilebilir (Freiberg ve Driscoll, 1992):

- Ne yapmak istiyorum?(Problemi Biçimlendirme)
- Bunu nasıl açıklayabilirim?(Problemi Yorumlama)
- Bu konuda ne yapabilirim?(Yapılacakların Yapılandırılması)
- Hangi yol en iyisi olabilir?(Karar Verme)
- Bu nasıl yapılabilir?(Çözümü Yorumlama)

Barth'ın (1997) önerdiği problem çözme aşamaları ise şöyledir:

- a. Tecrübe aşaması,
- b. Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,
- c. Problemi belirleme aşaması,
- d. Denence oluşturma aşaması,
- e. Araştırma ve kanıtlama aşaması,
- f. Genelleme aşaması.

Hicks'in (1994) genel problem çözme modeli ise altı aşamalıdır. Bu modelde her bireyin bir problem çözme modelini bilmesi, bunu kendine uygun biçime sokması ve ondan sonra problemi çözmesi gerektiği önerilmektedir. Hicks'in genel problem çözme modelinin aşamaları:

- Problem,
- Verilerin toplanması,
- Problemin yeniden tanımlanması,
- Uygun çözümlerin üretilmesi,
- En iyi çözümün seçilmesi,
- Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi.

Branca (1980) problem çözmeyi öğretmek için 3 yorum getirmektedir (Akt: Emre, 2008);

1.Yorum: Bir amaç olarak problem çözme: Bu aşamada öğrenciye bir görev verilir. Öğrenci kendi bilgi bankasından problemi çözmek için bir teknik kullanır. Eğer problem doğru çözümlerse amaca ulaşılır.

2. Yorum: Bir süreç olarak problem çözme: Bu açıklama ile problem çözme bir öğrencinin çözüme karar verme süreci ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. Gerçek çözüm öğrencinin son cevaba ulaşması için kullandığı yöntemler kadar önemli değildir.

3.Yorum: Temel beceri olarak problem çözme: Problem çözme problemin toplumun bir üyesi olarak faaliyet gösterebilmek için gerekli temel matematik becerisinde gereken hesaplama ve aritmetik ile birlikte önemli temel bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Problem çözümü konusunda en çok kabul gören süreç George Polya tarafından verilen dört basamaklı süreçtir:

1. Problemin anlaşılması
2. Çözümle ilgili stratejinin seçilmesi
3. Stratejinin uygulanması
4. Çözümün değerlendirilmesi

Problemi doğru, anlaşılır ve açık bir şekilde tanımlamak problem çözme sürecinde sağlayacağı yararlar şöyle ifade edilmektedir:

- Problemin ne olduğu konusunda daha kolay yoğunlaşma olabilir
- İlgisiz konular için daha az zaman harcanabilir
- Amacın daha iyi anlaşılmasını sağlar
- Strateji seçiminde ön hazırlık oluşturur
- Problem çözene güven sağlar (Akt: Fisher, 1987).

Problem çözümlerin öğretimi bireylerin bir takım basamakları sırasıyla tırmanabileceği beceri ve davranışlarla donatılmasını gerektirir. Böyle bir başarı için öncelikle bireyin;

- Okuduğunu anlayabilmesi zorunluluğu vardır. Eğer okunanın anlaşılmasında sıkıntı çekiliyorsa, ilk olarak bu sıkıntının giderilmesine çalışılmalıdır. Problemleri basit ve anlaşılır bir dille sunmak, bu aşamayı kolaylaştırabilir. Değişik yorumlanacak sunumlardan kaçınılmalıdır. Matematik öğretiminde düzenli olma büyük önem taşır. Öncelikle matematik öğretmenlerinin bu alışkanlığı edinmiş olmaları gerekir. Örnek çözümlerinde ve çalışmaların değerlendirilmesinde, matematiksel düzene bağlı kalmaları önemlidir. Öğretmenlerin bu tutumu, öğrencileri olumlu yönde etkiler. Eğer öğrenciler bu davranışı edinebilmiş ise,

- Verileri düzenleme aşamasını, kolaylıkla gerçekleştirebilirler. Pek çok öğrencide, verilenleri, istenenleri ve koşulları sistematik biçimde sıralayabilme iyi bilinen bir oyun kadar kolay olmaktadır. Böyle bir düzenleme sonunda problemi,

- Kendi sözcükleri ile yeniden yazma da zor olmaz. Bireyin sözcükleriyle şekillendirdiği problemi çözümlenmesi daha kolay olur. Öğreticilerin buna önem vermeleri gerekir. Matematiğin yığma bir bilim dalı olduğu bilinmektedir. Bunun için konuları ve kavramları algılamadan geçmemek zorunluluğu vardır. Çünkü yeni bir kavrama ulaşmak için, eski kavramları kullanmak gerekir. O nedenle ve mutlaka matematik öğretiminde ezberden kaçınmak zorunludur. Verileri şekil üzerinde yerleştirmek, problemin bütün olarak görülmesinde önemli yer tutar. Dolayısıyla genelleme yapma alışkanlığını kazanmaya yardımcı olur. Şekil yardımıyla olay bir matematiksel modele daha kolay bağlanabilir. Eğer öğretimin başlangıcından başlayarak sınıfta,

- Konuşma,
- Tartışma,
- Kritik yapma

gibi davranışları geliştirme yönüne gidilmişse, öğrencilerin kurduğu matematiksel modeli, tartışmaları ve değişik yaklaşımları üretmeleri zor olmaz. Tersine normal bir davranış olarak algılanır. O nedenle Matematik öğretiminde mutlaka öğrencilerin düşüncesine başvurulmalıdır. Tartışılan modelin üzerinde doğru işlem yapabilmek için, bireyin işlem yapma becerisine sahip olması gerekir. İşlem yapma becerisini kazanabilmek için ise bol örnek çözme zorunlu görülmektedir. Eğer bir problemi çözerken çok büyük zorluk çekilmemişse, benzer problemler oluşturmakta da zorluk çekilmez. Problemi günlük yaşamla özdeş kılmak da kolay olur (Ersoy, 2006).

Schoenfeld (1992), öğrencilerin, matematiksel problemleri çözerken kendilerine ne yaptıklarını, neye ulaşmaya çalıştıklarını ve bir sonraki basamakta ne yapacaklarını sorgulamaları için desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Soruların kendi kendine sürekli sorulması, bilgilerin içselleştirilmesini sağladığı ve problem çözme performansını arttırdığı görüşündedir. Bu bağlamda, Schoenfeld (1992) bazı önerilerde bulunmaktadır: Öğretmenler, öğrencilerin problemleri sahiplenmelerini sağlamalıdır. Verilen problemler, çözmeyi isteyecekleri, yaşamları ile ilişkili ve sorumluluk duyacakları türde olmalıdır.

Problem Çözme Sürecinde Karşılaşılan Okuma ve Kavrama Güçlüğü Problemin anlaşılması ile ilgili güçlükler genel olarak iki kaynaktan gelebilir. Bunlardan biri okuma güçlüğü, diğeri de problemde geçen kelime ve terimlerden bazılarının anlamlarının bilinmemesidir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bir problemi anlamada güçlük çekerler. Matematikte bir problemi veya başka bir materyali okuma, bir hikâyeyi, bir roman veya sosyal bilgilerle ilgili materyali okumadan farklı bir beceri ister. Matematikteki okumada daha dikkatli ve seçici olma, istenilenin verilenlerle, verilenlerle istenenle ilişkili olanların seçilmesi ve olmayanların dikkate alınmaması, çözümle ilgili olanların ayrılması gereklidir. Bu gereklilik ancak analitik bir okumayla yerine getirilebilir (Baykul, 2002a).

Öğrencilerde problem çözümede okuma ve kavrama güçlüğü oluşturabilecek kaynaklar şunlardır (Aksu, 1991):

- Sözcük dağarcığının yetersizliği
- Kötü okuma alışkanlıkları
- Ayrıntılar üzerinde yoğunlaşamama
- Bilinenlerle bilinmeyenleri ayırt edememe
- Problemin özünü kendi anlatımı ile verememe
- Problemde yer alan saklı soruları görememe
- Yorum yapamama Belirtilen nedenlerden olduğu düşünülen okuma ve kavrama güçlüğü gidermek için yapılacak davranışlar ise şu şekildedir:

Problemin anlaşılmasında güçlükle karşılaşılır ve bu güçlük okuma yoluyla giderilemese veya problemde açıklanmasına ihtiyaç duyulan kelime veya ifadelerin bulunduğu baştan karar verilirse açıklamada yardımcı araçlardan yararlanır. Bu araçlar matematik ve geometri derslerinde kullanılan somut araçlardır. Ders gezileri, doğrudan yapılacak diğeri etkinlikler bilgisayar ve dramatizasyonla matematiğin anlatımı matematik problemlerinin çözümlerini kolaylaştırmanın bir yoludur (Baykul, 2002a).

### 2.3.1. Problem Çözme Öğretimi

Günümüzde problem çözme becerisi, fizik, teknoloji ve uygulamalı matematiğin vazgeçilmez bir bileşeni olarak görülmektedir. Problem çözme, bugünün karmaşık dünyasında, daha güzel bir dünya yaratabilecek insanların yetiştirilmesinde çok önemli bir rol oynayabilir. Bu da problem çözme konusunda kendisini sürekli olarak geliştiren öğrencilerin sayılarının artmasıyla sağlanabilir. Bu yüzden öğretmenler, gittikçe artan bir süratte problem çözmenin taşıdığı önemin farkına varmakta ve kendilerini bu konuda yetişmek için çaba sarf etmektedirler (Bingham, 1998).

Problem çözebilmeyen ilk şartı sorunu iyi tespit edebilmektir. Problem çözme süreci, problemin fark edilmesi ile başlar. Daha sonra problem hakkında bilgi edinilir, kaynaklara başvurulur ve veriler toplanır. Problem çözücü, eldeki verilere göre birtakım hipotezler geliştirerek bunlar arasından seçim yapar. Daha sonra en iyi çözüm yolunun hangisi olduğuna karar vererek sonuca problemin çözümüne gider.

“Bir problemin çözümüne başlarken ne arandığına, neye ulaşılmak istendiğine bakılır. Problemin birden fazla doğru cevabı olabilir. Çözüm yolunu belirleyen faktörler; ulaşılabilir kaynaklar, bilgi ve çözüm kolaylığı olarak sıralanabilir. Problemin çözümünü tasavvur etmeden problemi anlamak genellikle zordur. İyi anlaşılmalı bir problemin, çözülmüş bir problem anlamına gelebileceği söylenebilir. Problemin çözüm planı, problem çözme sürecinden önce yapılamaz. Plan, problem çözüldükçe gelişir. Bir problem, düşünüp taşınmakla anlaşılmaz, çözümlenerek anlaşılır. Problemlerin çözüm süreci, doğrusal ve hiyerarşik bir süreçtir. Her adım, bir önceki adımın bir sonucudur ve bir sonraki adımın tetikleyicisidir. Problemler, sınırlanmış bir ortamda meydana gelebilir ve problem sürecindeki değişiklikler yapma zorunluluğu ortaya çıkabilir. O zaman da problem çözme süreci “doğrusallık” özelliğini kaybeder. Bu durumda problemin sonucu yaklaşık bir değerde çıkabilir. Problemin sonucu sınırlılıklara göre değişebilir. Bu nedenle, problemler ortaya konurken çözüm esnasında gerekebilecek sınırlamaların belirlenmesi büyük önem arz etmektedir (URL-1, 2011)”.

Problem çözme tek tip bir aktivite değildir (Newell ve Simon, 1972). Son otuz yılda, birçok problem çözme stratejisi önerilmiş (Ünsal, 2006) ve problem

çözme sürecinin anlaşılmasına yönelik iki farklı düşünme süreci ortaya konulmuştur. Bunlar, süreçleri anlama ve süreçleri araştırmadır (Jonassen, 2000). Bu kısımda çeşitli kaynaklarda farklı isimlerle anılsa da temelde birbirine benzeyen adımlardan oluşan farklı problem çözme stratejileri üzerinde durulacaktır:

### **Herbert Simon Yöntemi**

1. Basamak: Problem tanımlanır. Birinci basamağın gerçekleştirilmesi bazen oldukça zordur. Tüm problem çevresinin çok dikkatli biçimde ayrıştırılması problemi belirleme işlemini oldukça kolaylaştırır.

2. Basamak: Probleme ilgili veriler toplanır. Problemlerin çözümü, problem durumuyla ilgili gerçeklerin (olguların) toplanmasını gerektirir. Bunlar, problem çözen kişinin, o anda bildiği ya da o ana kadar toplayabildiği gerçeklerdir. Tüm problem çevresinin ayrıştırılması, problemin durumu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunuzu belirlemenin yanında, bilgi noksanlıklarınızı ne tür bir araştırmayla tamamlayacağınızı da ortaya çıkarabilir.

3. Basamak: Probleme uygun olası çözüm yolları sıralanır. Herhangi bir problem için olası en iyi çözüme, ancak değişik seçenek çözümler göz önünde bulundurulduktan sonra ulaşılabilir. Kabul edilebilir seçeneklerin bir listesini hazırlayabilmek için, problemi çözen kişi, seçenek çözümlerinin; engel, amaç ve kendisi üzerindeki olası etkilerini bilmek zorundadır. Bu olası etkiler, ancak problem çevresine ilişkin üç öge hakkındaki bilgi temele alınarak değerlendirilebilir.

4. Basamak: Olası çözüm yolları probleme uygulanır. Belirlediğimiz herhangi bir yolun, kabul edilir olası çözüm olup olmadığını kanıtlamak için bu çözüm probleme uygulanır.

5. Basamak: Problem için en uygun olası çözüm yolu seçilir. Olası en iyi çözüm tüm ölçütleri karşılayan çözüm değildir. Sizin bütün ölçütleriniz geçerli olmadıkça bu seçim işlemi gerçekleşemez. Ölçütler de problemi çözenin, engelin ve amacın analizine dayanmadığı sürece geçerli olamaz. Bütün ölçütleri geçersiz ve yetersiz ise, seçtiğimiz çözümün, problem için en iyi çözüm olmasını bekleyemezsiniz.

6. Basamak: Tüm problem çevresinin analizi, problem-çözüm sürecinin uygulanabilmesi için, problemi çözen bireyin yeteneği hakkında pek çok bilgiyi ortaya çıkarır.

### **Problem Çözmede Kneeland Yöntemi**

- Problemin farkına varma,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin temeline inme,
- Çözüm yollarının araştırılması ve bulunması,
- En uygun çözüm yolunun tespiti ve problemin çözümü.

Edinilen bilgiler, bilimsel araştırma süreçlerinin ne oranda kazandırıldığına bağlıdır.

### **Problem Çözmede Gallagher ve Stepien Yöntemi**

Gallagher ve Stepien'e göre problem çözme adımları şunlardır:

- Problem hakkında (ilginç, önemli ve işlenebilir) düşünmek,
- Problemin ne olduğunu tam olarak öğrenmek,
- Problemin çözümüne katkısı olabilecek deney/gözlem/hesaplamaların neler olduğuna karar vermek,
- Deney/gözlem/hesaplamaları uygulamak,
- Problemin daha iyi anlaşılmasına gerçekten katkısı olan sonuçların olup olmadığına karar vermek,
- Sonuçları bildirmek, konuşmak ve yayınlamak.

### **Morales-Mann ve Kaitell Yöntemi**

Morales, Mann ve Kaitell ise bu süreci şu şekilde belirtmişlerdir:

- Problemi anlama,
- Problem hakkında bilgiler edinme,
- Problemi çözmek için bilgilerini sentez etme ve uygulama,
- Öğrendiklerini aktarma.

### **John Dewey'e Göre Problem Çözme**

Dewey'e göre problem durumu kişiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlikten doğar. Problem çözme modelinin bir öğretim yöntemi olarak uygulanması esnasında izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (Mertoğlu ve Öztuna, 2004):

- Problemin varlığının fark edilmesi, zorluğunun ve rahatsız ediciliğinin hissedilmesi, şüphe ve merak uyandırması: Kişi; problemi tanımlar, basit ve anlaşılır hale getirerek amacını belirler.
- Önceki deneyimlerin kullanılması: Uygun bilgilerin, daha önce yapılan çözümlerin, hipotezleri formüle etmek için gerekli düşünce ve yaklaşımların problemin ortaya koyduğu yeni durum için kullanılması.
- Sınama: Bilinen çözüm yollarının, kurulan hipotezlerin, formüllerin problemin çözümü için yeterli olup olmadığının sınanması.
- Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir.
- Çözümün değerlendirilmesi: Çözümün genelleştirilmesi, kanıtlardan yararlanarak sonuç çıkarılması ve bunların benzer problemlerin başka durumlarına uygulanması anlamına gelmektedir. Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Kişi geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar. Problem çözme sürecinde her zaman bu adımlar sırasıyla takip edilmeyebilir.

Dewey'e göre bilgiyi alma ve buluş yoluyla öğrenme karşılıklı ilişki içerisinde olan süreçlerdir. Ancak bu ikisi birlikte olursa anlamlı öğrenme gerçekleşir. Dewey'e göre kalıcı bilgiler, öğrencinin kendi gayretleri ile ortaya koyduğu, kendi ürünü olan bilgilerdir. Bu yönüyle problem çözme yöntemi ile buluş yoluyla öğretim yöntemleri arasında açık bir paralellik kurulabilir.

### **Polya'ya Göre Problem Çözme**

Polya, "Nasıl Çözmeli?" adlı eserinde (1945), öğrencilerin problem çözmelerinde yardımcı olacak meşhur dört adımlık sürecini ortaya koymuştur. Bu



sıralama, “Polya’nın dört adımı” olarak bilinir ve birçok matematik kitabında yer alır:

- Problemi anlama,
- Bir çözüm planı yapma,
- Planı uygulama,
- Geriye bakma, çözümü gözden geçirme.

Polya, bu düşüncelerini iki eserinde hayata geçirmiştir. Bunlar, “Matematiksel Keşif: Öğrenmeyi Anlamak” (Mathematical Discovery: On Understanding Learning) ve “Problem Çözmenin Öğretimi” (Teaching Problem Solving) adlı çalışmalarıdır. Polya’nın bu dört adımlık problem çözme süreci şu aşamaları kapsar:

1. Problemi Anlama: Birey bu aşamada problemi kendi kelimeleri ile kendi şekil ve grafikleri ile yeniden ifade eder. Önce kendisinin anlayabileceği şekle sokar. Problem çözme etkinliği grup çalışması şeklinde sürüyorsa, bu aşamada birey problemi başkasının anlayacağı şekilde yeniden ifade eder yazar, çizer veya anlatır.

2. Çözüm İçin Plan Hazırlama: Bu aşamada birey problemin yapısını belirlemeye çalışır, verilenleri ve istenenleri belirler. Bunları çözüm yollarını geliştirmede kullanır. Uygulayacağı ilişki, formül ve algoritmaları tespit eder. Yardımcı tablo ve grafikleri tasarlar.

3. Hazırlanan Planın Uygulanması: Kullanılacak ilişki, formül veya algoritma denir, tablolar oluşturulur gerekli grafikler çizilir, bütün bunlar gözlenir ve çözüme gidilmeye çalışılır.

4. Geriye Bakma, Çözümü Gözden Geçirme-Değerlendirme: Bu aşamayı Polya: “Geriye dönerek çözüm için hazırlanan planın değerlendirmesini yapmak” olarak ifade etmiştir. Bu aşamada birey çözüm yolunu gözden geçirir. Çözüm yolu sonuca ulaştırmışsa başka yollar olabilir mi ya da şartlar değiştirildiğinde aynı çözüm yolunun çalışıp çalışmayacağını dener. Eğer seçilen çözüm yolu sonuca ulaştırmamışsa yeniden plan yapılır, gerekli düzenlemeler yapılarak sonuca ulaşılmaya çalışılır (Bâki ve Bell, 1997).

### **Problem Çözmede Stevens Yöntemi**

Stevens, problem çözme sürecinin aşamalarını şu sıralamayla tarif eder (Stevens, 1998):

- Problemin anlaşılması
- Gerekli bilgilerin toplanması
- Problemin özüne inilmesi
- Çözüm yollarının ortaya konulması
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi
- Problemin çözülmesi

### **Problem Çözmede Bingham Yöntemi**

Bingham'a (1998) göre, problem çözme sürecini şu sırayı izler:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.

Görüleceği üzere, problem çözme süreçleri için kullanılan modeller genel olarak John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Ancak farklı düzeylerdeki öğrencilerin bir probleme yaklaşım stillerinin aynı olması beklenemez. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğiyle donanmış bir şekilde olduklarını düşünür. Ancak bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey olduğu unutulmamalıdır. Gagne ve Skinner gibi araştırmacılar problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak

bireyin geçmişini inceleme eğiliminde görülürlerken bazı araştırmacılar, problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır (Heppner, 1978). Kabadayı (1992), problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözme; bilişsel bir özellik ya da davranış, duyuşsal özellik, bir yöntem bir yaşantıdır.

Öğretmenler, problem çözümünde yazılı kaynaklardan ve kişilerden yararlanma aşamalarını öğrenciye öğretirken, çözümü mutlaka buralarda aramamaları gerektiğini de öğretmelidirler. Çünkü her problemin kendisine has yönleri vardır. Bir yerdeki veya eski dönemlerdeki hazır reçetelerin, bu problemin çözümünde uygulanamayacağı veya tam uyumlu olmayacağı iyi anlatılmalıdır. Problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şeyin, her şeyden önce problem çözme sürecinin doğru bir şekilde anlaşılması olduğu unutulmamalıdır (Akt: Ünsal ve Ergin, 2011).

## **2.4.İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1.Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar**

Ülkemizde eleştirel okuma konusunda yapılan ilk çalışmalar 2000’li yıllarda başladığı ve daha çok ilköğretim seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda önem kazanmaya başlayan eleştirel okuma konusundaki çalışmaların değişkenleri genellikle sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, zekâ, akademik başarı puanlarıdır. Eleştirel okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla; eğitim programlarındaki kazanımlar, öğrencilerin okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesi üzerine olmuştur. Yurt dışında eleştirel okuma konusunda yapılan ilk çalışmalar 1955’li yıllarda başlamıştır. Eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmaların özellikle 1970-1980’li yıllarda arttığı görülmektedir.

Akar, Başaran ve Kara (2016), yaptıkları çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeye

çalışmışlardır. Araştırma, Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki köy okullarının 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 54 erkek ve 46 kız öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla, bir adet “kişisel bilgi formu” ve Acat (2006) tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenilirliği yapılan “eleştirel okuma ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre eleştirel okuma düzeyinin ders başarısı ve okunan kitap sayısı arttığında fazlalaştığı, Tv izleme oranı arttığında ise düştüğü görülmüştür. Ailenin gelir durumu ile eleştirel okuma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ünal ve Sever (2013), Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın verileri “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Anket toplam 132 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu, özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak, okuma eğitimi dersinin üçüncü sınıfta alınması ve zamanla öğrencilerin bilgilerinin, donanımlarının zayıflaması gösterilmiştir.

Duran (2013) araştırmasında, Türkçe Öğretim Programlarında (1-4 ve 5-8. sınıflar) eleştirel okuma eğitime ilişkin yer alan açıklama bölümlerini ve kazanımları incelemiştir. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı programlardaki eleştirel okuma eğitime yönelik kazanımları belirlerken, bu eğitime doğrudan katkısı olan kazanımları tercih etmiştir. Bu kazanımlardan yola çıkarak, hem ilkokul hem ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğu, ayrıca kazanımların bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kim, Thompson ve Misquitta (2012) çalışmalarında, öğrenme gücünü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede eleştirel faktörlerin etkililiğini incelemiştir. Araştırma, 465 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu kullanılmış, yarı deneysel araştırma modelinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, standartlaştırılmış test ve araştırmacı tarafından geliştirilen anlama takip testi ile anlama son testi kullanılmıştır. Kontrol grubuna sadece standartlaştırılmış testler uygulanırken, deney grubuna anlama takip testi ve anlama son testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, 1990 ve 2010 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış on dört çalışma gözden geçirilmiştir. Kullanılan bu on dört çalışma, anlamsal haritalama ve anımsatma gibi bilişsel haritalamalarda kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beş eleştirel faktör tespit edilmiştir: öğretim yöntemleri, kendini izleme, anonim/birleştirilmiş okuma parçaları, öğretimin uygunluğu/doğruluğu (el yazısıyla yazılan ile el yazısıyla yazılmayan ve araştırmacı ile öğretmen) ve grubun boyutu (12 veya daha fazla, 6-12 öğrenci, eşli ve bireysel). Strateji öğretimi içeren müdahalelerin, özellikle de ana fikir ve özetlemeyi kapsayan müdahalelerin, anlamada yüksek oranda artış sağladığı gözlemlenmiştir. Ana fikir stratejisi ile kendini izleme faktörünün birlikte kullanımı, okuduğunu anlama performansını geliştirmiştir. Bu durumun öğrencilerin metinlerin alt yapısını görmelerine, geçişleri özetlemelerine ve ana fikri belirlemelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Sadece okuduğunu anlamada değil, kelime bilgisi ve kelimelerin anlamı noktasında da bu faktörün önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Kısacası araştırma sonucunda, çeşitli öğretim yöntemlerinin öğrenme gücünü olan ortaokul öğrencileri için, okuduğunu anlama becerisinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özensoy'un (2012) eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma için sosyal bilgiler yedinci sınıf "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesini eleştirel okumaya göre düzenlemiş ve ders materyalleri hazırlamıştır. İlköğretim yedinci sınıftan seçilen yedi öğrenci ile eleştirel okumaya göre düzenlenmiş ders materyalleri kullanılarak uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin eleştirel okumayla ilgili düşünceleri "odak grup görüşmesi" ile araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, sosyal bilgiler kitaplarının

eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, hazırlanan kitabın genelde yeterli görüldüğü ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersi için öneminin anlaşılmasının yanı sıra ders kitaplarının eleştirel okumaya göre yeniden ele alınıp düzenlenmesi, bilişim teknolojilerden daha fazla yararlanılması, eleştirel düşünme becerisi kazandıran uygulamalara yer verilmesi ve okullarda sosyal bilgiler laboratuvarlarının açılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eleştirel okumaya göre işlenen derste öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Bayraktar (2012) yaptığı araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinde şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubunda uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma ve metin türlerine göre, eleştirel okuduğunu anlamının şematik öğrenme düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın verileri, deney grubundan 60, kontrol grubundan 60 olmak üzere toplam 120 öğrenciden, okuma stratejileri ölçeği ve metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testleri aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda 7 hafta boyunca şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleriyle okuma eğitimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dersin işleniş sürdürülmüştür. Elde edilen veriler, istatistik programında t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ve şematik öğrenme düzeylerini geliştirmede uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Akyol (2011) araştırmasında, 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin

cinsiyetlerine, sosyoekonomik durumlarına ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. 107 Türkçe öğretmene anket uygulanmış, 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma becerisi kazanımlardan eleştirel okuma becerisi ile ilgili olanlar belirlenmiştir. Daha sonra İlköğretim 100 Temel Eser içerisinde beş metin hazırlanmış ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde oldukları, üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu sonuçtan hareketle, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve metinlere yönelik etkinliklerin eleştirel okuma ile daha fazla ilişkilendirilmesi ve öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hâle getirilerek, sınıflarda eleştirel okumaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Lewin (2010) çalışmasında, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretimini araştırmıştır. Araştırmada, Bloom'un Taksonomisi'nin orta düzeydeki başlangıç sorularından, yüksek düzeydeki geliştirilmiş sorularına kadar öğrencilere üç soru sorma aktivitesi sunulmuştur. Bu üç ilgi çekici sınıf uygulamasıyla ortaokul öğrencilerini eleştirel okuyuculara dönüştürmek amaçlanmıştır. Araştırmacı, hizmet içi eğitimi alan öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla okuma yazma stratejileri noktasında bu aktiviteleri paylaşmış ve çeşitli ortamlarda ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamıştır. “Öğretmene Gönderilen Sorular” adlı ilk etkinlikte öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik, büyük bir zarfın üzerine yazılmış değerlendirme sorularına hızlı bir yanıt verme ve yeni bir soru oluşturmaya dayanan “Zincirleme Notlar” adlı başka bir etkinlikten uyarlanmıştır. Bir anlamda öğrencilerle birlikte bir “sorgu zarfı” oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin karmaşık ve farklı düzeylerde sorular oluşturarak önemli fikirlerin ortaya çıkarılması, öğrencilere kendi anlama hızlarını ve soru sorma pratikliklerini belirlemeleri için bir ortam sunulması sağlanmıştır. İkinci olarak, “Thin-Thick-Sidekick Questions” adlı kısa, uzun ve yardımcı sorulardan oluşan, öğrencilerin yazara okuma ve anlamada yardımcı olduğu, metindeki sorunların işaret

edildiği ve metinde verilen kararların sorgulandığı bir etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin, okudukları metne verdikleri anlamın, yazarın amacından daha net olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin, okumanın, bir konu hakkında yazar ve okuyucu arasındaki bilgi alışverişine dayalı bir iletişim olduğunu anlamaları sağlanmıştır. “Meraklı Okuyuculardan Şüpheli Okuyuculara” etkinliğinde de, öğrencilerin başlangıç ve orta seviyedeki soru sorma becerisini, gelişmiş, ileri seviyedeki soru sorma becerisine ulaştırmak için Bloom’un Taksonomisi’ne bağlı üç soru sorma seviyesi belirlenmiştir. Bu seviyeleri takip ederek öğrencilerin sırayla birinci tür sorularla kısa (thin), ikinci tür sorularla uzun (thick) ve üçüncü tür sorularla yardımcı soru tipiyle daha kolay geçiş yapmaları sağlanmıştır. Üçüncü soru türünde öğrencilere yazarın konumu, önyargıları, kararlarıyla ilgili ya da gündeme dair sert, zor, sivri soruları sormak, bu sorularla gelecekteki okuyucular için potansiyel zorlukları gidermek, şüpheli olmak, anlamak ve değerlendirmek öğretilmiştir. Böylece öğrencilere farklı türleri tanımak ve üretmek için yeteneğin daha az önemli olduğu da gösterilmiştir.

Bardakçı (2010) araştırmasında, muhakeme yanıtları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmıştır. Toplam 51 İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrenciler her bir muhakeme yanıtı için 7 tane soru içeren, 56 soruluk muhakeme yanıtları testi ile değerlendirilmiştir. Literatürde, 14 ile 191 arasında değişen birçok muhakeme yanıtı olmasına rağmen bunların hepsi çalışmaya dahil edilmemiş, sadece testte geçen ve sık karşılaşılanlar tercih edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca, argümanları ve tartışma yazılarını sorgulama üzerine eğitim alan öğrencilerle geleneksel okuma sınıflarında normal müfredatı takip eden öğrencilerin muhakeme yanıtları hakkındaki farkındalıkları da karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öntest ve sontest kullanılan gerçek deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız değişkenler t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu 27, kontrol grubu ise 24 öğrenciden oluşmuştur. Gruplar, on şube arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel okuma becerisini, muhakeme yanıtlarını öğrenerek geliştirebilecekleri ortaya çıkarılmıştır.



Bodur ve Sünbül (2010), ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin, eleştirel düşünme becerisi, erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, ön test-son test modeli kullanılmıştır. Uygulama, ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünme becerisine dayalı Hayat Bilgisi öğretimi uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hayat Bilgisi başarı testi, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Böylece eleştirel düşünme becerisini temel alan öğretim şeklinin bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışlarını kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta da başarı artışı olurken, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu; içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel öz değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, kılavuz kitap etkinliklerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarını artırdığı kanaatine varılmıştır.

David (2009) çalışmasında bir öğretim yaklaşımı olarak eleştirel okumayı değerlendirmiştir. Araştırmacının amacı; eleştirel okuma öğretimini değerlendirmek ve bu becerisi geliştirmeye çalışmak olmuştur. Araştırmada, aynı akademik düzeye ve başarıya sahip, deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Her iki gruba da okuma sınavları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, eleştirel okumanın okuma becerisini ve akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Bu iki farklı grubun sınav sonuçları karşılaştırıldığında, eleştirel okumanın uygulandığı grubun daha başarılı bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

Ünal (2006) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında öğrencilere, “eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi”

uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akbıyık (2002), “Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı” adlı araştırmasında, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle, düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler Matematik, Fizik, Kimya, Türk Dili Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya derslerinde akademik olarak daha başarı bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimlerinin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde bir etkisi bulunmamıştır.

Akinoğlu (2001), “Eleştirel Düşünme Becerisini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. 30 öğrencilik deney grubu ve 28 öğrencilik kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubuna eleştirel düşünme becerisini temel alan Fen Bilgisi öğretimi verilmiş, kontrol grubuna işe geleneksel Fen Bilgisi öğretimi verilmiştir. Eleştirel düşünme becerisini temel alan Fen Bilgisi öğretimi, bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında geleneksel anlayışa göre daha etkili olmuştur. Akinoğlu, eleştirel düşünme becerisini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı tutumları ve Fen Bilgisi dersi erişileri üzerinde daha geleneksel anlayıştan daha etkili olduğunu bildirmiştir.

Şahinel (2001), araştırmasında, eleştirel düşünme becerisiyle tümleşik dil becerisinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahinel’in çalışmasında deney grubunda dersler güdüleme, sunuş, geliştirme ve kapanış basamakları olmak üzere dört basamakta işlenmiştir. Derslerde anı, fıkra, güncel olaylar, örnek olay, başarılı bireyin özgeçmişini anlatma, grup çalışmaları, bireysel projeler, sokratik soru sorma, grup ve sınıf içi tartışmaları gibi çeşitli öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu etkinlikleri ilgi çekici ve yararlı bulmuşlar, bu etkinliklerin öğrendiklerini transfer

etmelerini sağladığını ve kendilerini tümleşik dil becerisini etkili bir biçimde kullanmaya cesaretlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tokyürek (2001), “Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında; öğretmen tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini etkilemektedir, öğretmenlerin hoşgörülü ve özgürlükçü bir yaklaşım sergilemesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı sağlamaktadır, müfredat öğrencileri eleştirel düşünmeye şevk etmemektedir, sonuçlarına ulaşmıştır.

Cervetti, Pardales ve Damico (2001) çalışmalarında eleştirel okuma ve eleştirel okuryazarlığı gelenekler, perspektifler ve eğitsel amaçlar açısından arşılaştırmışlardır. Sınıftaki okuma yazma uygulamalarında tarihsel ve felsefi gelenekler esas alındığında, bu uygulamaları belirtilen geleneklerden ayırt etmek için farklı bir bakış açısı gerektiğini düşünen araştırmacılar, bu makalede, liberal hümanizme dayanan iki eğitsel okuryazarlık yaklaşımının altında yatan varsayımları eleştirel bir yaklaşım içerisinde incelemeyi amaçlamışlardır. Eleştirel okuma ve eleştirel okuryazarlık arasında temel felsefi ayrımlar olduğunu savunmuşlar ve eğitimciler olarak bu farklılıkları anlama ve kabul etmenin nedenlerini göstermeye çalışmışlardır.

Walkner ve Finney (1999), “Yüksek Öğretimde Beceri Gelişimi ve Eleştirel Düşünme” konulu çalışmalarında eleştirel düşünmenin yükseköğretimde araştırma becerisini nasıl desteklediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, eleştirel düşünmenin öğrencilerin eleştirel farkındalıklarını arttırdığı, öğrenmeyi daha bilinçli duruma getirdiği belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca bir çok öğrencinin eleştirel düşünmeye değer vermediği ve yaşamlarında eleştirel düşünmediği açıklanmıştır (Akt: Akbıyık, 2002).

Gelen (1999), araştırmasında ilköğretim okulları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin, problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini kazandırma yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerisini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları ancak, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin yetersiz buldukları

anlaşılmaktadır. Gelen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere bilgi düzeyinde sorular yönelttiklerini öte yandan üst düzey soruları nadiren yönelttiklerini belirtmektedir. Eğitim fakültelerinde Düşünme Eğitimi derslerinin programa alınması, düşünme eğitimi konusunda ders verecek uzman kişilerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin soru sorma becerisinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimden geçirilmesi önerilmiştir.

Kaya (1997), “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü” konulu araştırmasında İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 244 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanları orta düzeyde yoğunlaşmaktadır. Risk alma ile eleştirel düşünme gücü arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Akt: Akbıyık, 2002).

Hudgins ve Edelman (1988), eleştirel düşünme üzerine yaptıkları araştırmada iki sonuç elde etmişlerdir. Birincisi; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini öğrenerek verdiği yanıtın kalitesinin, bu becerisi öğrenmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu, ikincisi; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kullanarak, bireysel problemlerini çözmedeki başarıları, bilgilerini üst düzeyde kullanması ve becerinin yüksek düzeyde tecrübeler haline geldiğidir (Akt: Gelen, 1999).

Eleştirel okuma alanında yapılan çalışmaların içerikleri genellikle eleştirel okuma öğretimi ve bu öğretimin etkililiği üzerinde olmuştur. Çalışmalarda değişkenler ise; genellikle sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, zekâ, akademik başarı puanları, eleştirel düşünme gibi konularda yoğunlaşmıştır. 1980’li yıllardan sonra bu alanda yapılan çalışmalarda SAT (Scholastic Aptitude Test - Eğitim Yetenek Testi) ve TOEFL gibi sınavları ve belirli değişkenler arasındaki ilişkileri konu almıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde ise eleştirel okuma konusunda yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma güçlerinin nasıl değerlendirildiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Alan yazın dikkatle incelendiğinde, ilerleyen zaman içinde eleştirel okuma öğretiminin, temel okumaya ek olarak verilen bir alan olmaktan çıktığı ve eleştirel okumanın öğretim süreci içinde kazanılması gereken zorunlu bir alan olduğu görülmektedir.

### 2.4.2. Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar

Problem çözme kavramı ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından tıp eğitimi alanında kullanılmıştır. Eğitim alanında ise ilk olarak Amerikalı eğitimci John Dewey tarafından eğitimde kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir. Prawat (2000)'a göre, Dewey'in eğitim felsefesi şu şekilde özetlenebilir: Çocuk, ilgi ve gereksinim duyduğu konularla ilgili alışkanlıklarını karşılamak için onları sınıf ortamına getirir. Öğrencilerin karşılaştıkları her türlü problemi aşabilmeleri için problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılması, eğitimin gerek bireysel gerekse toplumsal işlevini yerine getirebilmesi açısından çok önemlidir (Akt. Koray ve Azar, 2008). Bloom'un problem çözme becerisi ile ilgili bir çalışmasını incelemiş olan Ornstein ve Lasley (2000), problem çözüme başarılı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koymuşlardır. Buna göre, problem çözme başarısı yüksek olan öğrenciler, problemi ortaya koymak için biran önce harekete geçme cabası içindedirler ve problemi çözmek için önceki bilgilerinden yararlanırlar. Lise, üniversite düzeyindeki öğrencilere ve yetişkinlere yönelik olarak yurtdışında ve yurtiçinde geliştirilmiş olan ölçme araçları çeşitli araştırmacılar tarafından yetişkin bireylerin problem çözme becerisi algılarını belirlemek üzere çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır.

Arslan, Akdeniz ve Ünal'ın (2016) yaptıkları çalışmalarının amacı, problem çözme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Yaratıcı düşünme ölçeği ve problem çözme stili anketini üstün zekâlı öğrenciye uygulanmıştır. Bu ilişki korelasyon kullanılarak araştırılmıştır. Sonuçlara göre, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iki yönlü olumlu yaratıcı düşünme ile olumlu yönde etkili çıkmıştır.

Arda ve Ocak (2012) yaptıkları çalışmada, alternatif düşünme stratejilerinin teşvik edilmesinin etkilerinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. İzmir ilindeki altı yaşındaki çocuklar örneğini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi Okul öncesi Ölçeği (Kiti), Kusche Duygusal Envanteri, Head-Start Yetkinlik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu, Öğretme Stili Değerlendirme Ölçeği, Sınıf Atmosfer Öykü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, konsantrasyon ve dikkat becerilerinin artırılmasında eğitim programının etkili olduğu ve sosyal duygusal yeterlilik, saldırganlığı ve rahatsız edici davranışları

azaltma konusunda eğitim programının anlamlı bir etki yaratmadığı bulunmuştur. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, eğitim programının, çocukların uyumluluk, işbirliği, problem çözme, duygu ifadesi alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda PATHS'ın etkili bir program olduğu tespit edilmiştir.

Şara (2012) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin; üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak; sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerilerine orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Problem çözme becerileri bakımından bazı üniversiteler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Serin, Serin ve Saygılı'nın (2010), çalışmasının amacı, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmaya 8 ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Öğrenciler için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır.

Genç ve Kalafat (2010), öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerisinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya farklı bölümlerde öğrenim gören 360 öğretmen adayı katılımcı olarak alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Peterson, 1982) ile Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) kullanılmıştır. Problem Çözme Envanteri

Türkçe 'ye Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerinin öğretim biçimlerine (birinci öğretim ve ikinci öğretim) göre empatik beceri ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğunu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerine göre ise empatik becerisi arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Problem çözme becerisiyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim düzeylerine göre problem çözme becerisi ile ilgili algıları arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, bölümlerinin öğretim biçimlerine (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve annelerinin öğrenim düzeylerine göre ise farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur.

Serin'in (2010) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, problem çözme becerisine yönelik algılarının, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verimi, çalışma ortamından memnun olup olmaması ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan, 128 (% 60,7) kadın ve 83 (%39,3) erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, bayan öğretmenlerin problem çözme becerisi, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırmada ele alınan diğer değişkenler ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öztürk ve Ayvaz (2010), problem çözme becerisiyle akademik başarılarının incelendiği bir araştırmada Sakarya ili Hendek ilçesinde ilköğretim okullarının 5. sınıfına devam öğrencilerin Türkçe, Matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarıyla problem çözmeye yönelik güven ve öz-denetim düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde kabul edilebilecek ilişkiler belirlenirken araştırmacılar ilgili derslere ait başarı düzeyleriyle problemden kaçınma düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde ilişkilerin varlığını belirlemişlerdir.

Cantürk, Günhan ve Başer (2009), tarafından yapılan araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen yöntem “Probleme Dayalı Öğrenme” (PDÖ) dir. Kontrol grubunda ise “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, özel bir okulda 7. sınıfa devam eden 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda PDÖ yönteminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerisi ile okuma ilgi ve alışkanlıkları incelemişlerdir. Araştırma, ADÜ ve DEÜ Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 184 sınıf öğretmeni adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerisinin yeterli, okuma ilgilerinin orta, problem çözme becerisinin de yeterli düzeyde bulunduğu görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecini yönlendiren öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde birtakım önlemler alınmalıdır.

Bulut, Serin ve Derin (2008) ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerini öğrencilerin bir dizi kişisel özellikleriyle incelemiştir. İzmir merkezinde bulunan on dört farklı okuldan sekizinci sınıf öğrencisinden topladıkları veride kızların erkeklere oranla kendilerini daha iyi problem çözücü olarak hissettiklerini, öğrencilerinin annelerinin veya babalarının eğitim seviyesinin onların problem çözme becerisine etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Aynı araştırmada annesini anlayışlı ve yardımsever olarak niteleyen öğrencilerin problem çözme becerisinin, annesini ilgisiz olarak niteleyenlere oranla daha yüksek olduğu buna karşılık baba tutumun problem çözmede etkisinin olmadığı rapor edilmiştir. Son olarak araştırmacılar başarı algısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerisinin yüksek olduğu belirtmişlerdir.



Aksan ve Sözer'in (2007) araştırmalarının temel amacı ise, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve bunun fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan interaksiyon etkisi açısından durumunu ortaya koymaktır. Toplam 208 üniversite öğrencisi üzerinde yürütölmüş olan bu araştırmada, öğrencilerin epistemolojik inançları ve problem çözme becerisi üzerinde fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan interaksiyon etkisini saptamak amacıyla varyans analizi ve epistemolojik inançların problem çözme becerisi üzerine etkisini belirlemek amacıyla, regresyon analizi tekniği uygulanarak değerlendirmelere gidilmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, epistemolojik inançlar problem çözme becerisi üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur.

Özsoy (2005) araştırmasında; ilköğretim 5. sınıfta problem çözme becerisi ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara İli Çankaya İlçesi'nde bulunan iki ilköğretim okulunun 5. sınıflarından ikişer şubede öğrenim gören 107 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla çoktan seçmeli test maddelerinden oluşan; “Matematik Başarı Testi” ve “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; ilköğretim 5. Sınıf matematik başarısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görölmüştür. Yine Özsoy (2005), Ankara ili Çankaya ilçesinde iki ilköğretim okulunun beşinci sınıfına devam eden 107 öğrencinin matematik başarılarıyla problemi anlama, problem çözmek için plan yapma, yapılan planı uygulama ve çözümü kontrol etme arasında orta ve üst düzeyde kabul edilebilecek pozitif yönde ilişkilerin varlığını ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar diğer bir bakış açısıyla öğrencilerin akademik başarılarıyla problem çözme becerileri arasında orta düzeyde bir bağın olduğuna işaret etmektedir.

Yazgan ve Bintaş (2005), araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenimi ve kullanımı incelenmektedir. Bu çalışma deneysel bir çalışmadır ve araştırmayı gerçekleştirmek için ilk olarak Bursa ili Süleyman Cüra İlköğretim Okulu'na devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Çalışılacak stratejiler tahmin ve kontrol, ilişki arama, şekil

çözme, geriye doğru çalışma, problemi basitleştirme ve sistematik liste yapma olarak belirlenmiştir. Deneysel çalışmada, bahsedilen stratejilerin her biri öğretilmiş ve öğrencilerden bu stratejilerle ilgili problemleri çözmeleri istenmiştir ve bu ortamının etkisini ölçmek için bir ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar devam ederken, kontrol grubu normal derslerini izlemiştir. Araştırmanın sonucunda İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri bu konuda bir eğitim almamış olmalarına rağmen bazı problem çözme, stratejilerini informal olarak kullanabildikleri, problem çözme stratejilerinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından öğrenilebildiği ve verilen strateji eğitiminin her iki sınıfta da problem çözme başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Türnüklü ve Yeşildere (2005) araştırmanın amacı matematiksel problem çözenin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki önemini vurgulamak ve matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla matematiksel eleştirel düşünme problemleri ölçeği geliştirilerek 227 ilköğretim matematik öğretmen adayına uygulandı. Elde edilen sonuçlardan hareketle eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ve gelişimine etkili olabilecek matematik problemlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili kriterler belirlendi.

Alver (2005), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evreni, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin özel yetenekle öğrenci kabul edenlerin dışındaki bölümlerde 2004-2005 öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, bireylerin problem çözme becerisi ile ilgili veriler Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, H. Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılan Problem Çözme Envanteri-A Formu ile toplanmıştır. Cinsiyetlerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; akademik başarı puan ortalamaları arasında kızların lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri bölümlere göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında psikolojik danışma ve rehberlik ve kimya eğitimi alan öğrencilerin aleyhine, sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri alanlara göre, bireylerin problem çözme

beceri puan ortalamaları arasında fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı; sınıf düzeylerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulgulamıştır.

Aydoğan (2004), çalışmasında ilköğretim 2 ve 4. Sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitimin etkisini incelemiştir. İlköğretim okuluna devam eden ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 48 erkek ve 48 kız, toplam 96 öğrenci örneklem alınmış, çocukların 32'si deney 1 (yapılandırılmış eğitim grubu), 32'si deney 2 (yapılandırılmamış eğitim grubu), 32'si ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deneysel işlemde araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Problem Çözme Eğitim Programları” kullanılmıştır. Çocukların genel problem çözme becerilerini ölçmek için Feldhusen, Houtz ve Ringenbach (1972) tarafından geliştirilen “Purdue İlköğretim Çocukları Problem Çözme Envanteri (Purdue Elementary Problem Solving Inventory- PEPSI)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney 1 ve deney 2 grubu genel problem çözme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan işlemlerin etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına, bir artış gözlenmiş ve ikinci sınıf öğrencilerinde grup ile ölçümün problem çözme üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Deney 1 ve deney 2 grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış ve sonuçta her iki grupta da deneysel işlem sonucunda elde edilen problem çözme eğitimi etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Anlıak ve Dinçer (2004), okulöncesi dönem çocuklarının yaşamlarında karşılaştıkları kişiler arası problemlere yönelik ürettikleri çözüm sayılarında ve kategorilerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde desenlenen araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. 1994 yılında 5 yaş grubunda olan 74 çocuğun aynı problem durumuna getirdikleri çözümler ve kullandıkları kategoriler ile 2004 yılında aynı yaş grubunda olan 56 çocuğun problemlere ürettikleri çözümler ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırma

sonucunda, her iki grubun kişiler arası problemlerle ilgili ürettikleri toplam çözüm sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kökdemir (2003), belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme arasındaki ilişkileri incelendiği araştırmasında üniversite öğrencilerine ortak olasılık problemi, küçük sayılar kanunu, aşırı güven, çerçeve etkisi, temsil edicilik, şans ve beklenen fayda üzerine oluşturulan problemler yöneltmiştir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre eleştirel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olan iki grup arasında sorulara doğru ya da yanlış yanıt verme açısından farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre eleştirel düşünme düzeyi yüksek olan grupta yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların eleştirel düşünme düzeyi düşük olanlara göre önemli derecede daha doğru ve tutarlı yanıtlar verme eğiliminde oldukları rapor edilmiştir.

Terzi (2003), Bu çalışmada, ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 101 kız, 93 erkek toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algıları “Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği” ile ana-baba tutumları “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ile ve kişisel niteliklere ilişkin bilgiler ise “Sosyo- Ekonomik Düzey Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe - Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Arı ve Seçer (2003), Bu çalışmada ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni psikososyal temelli problem çözme becerisidir. Bağımsız değişkeni ise farklı ana baba tutumlarıdır. Araştırma evreni olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu öğrencileri alınmıştır. Örneklem olarak ise bu okulun 6., 7., 8. Sınıfına devam eden öğrenciler alınmıştır. Sınıfların şube sayıları birden fazla olduğu için şube seçiminde tesadüfi küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Çocukların psikososyal temelli problem çözme

becerisi Arı ve Şahin'in geliştirmiş olduğu psikososyal temelli problem çözme ölçeği ile ölçülmüştür. Ana baba tutumları ise PARI (Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği) ile belirlenmiştir. Psikososyal temelli problem çözme ölçeğinden elde edilen toplam ve alt puan ortalamalarının önem kontrolleri F ve t testleri ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Aşırı koruyucu annelik düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükseldiği, demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamasının da arttığı görülmüştür. Araştırmaya göre, ev kadınlığı rolünü reddetme düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da yükselmektedir. Geçimsizlik arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da düşmektedir. Baskı-disiplin azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları yükselmektedir.

Johnson (2000) okulöncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Dört yaşında 48'i deney, 48'i kontrol grubu yüksek riskli okul öncesi çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Çocukların davranışları okulöncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questionnaire) ile sosyal problem çözme becerileri Wally sosyal problem çözme testi (Wally Social Problem Solving Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim alan grup kontrol grubu ile karşılaştırıldığında serbest oyunlarında daha az agresif davranış eğiliminde oldukları, ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Yurtiçi ve yurtdışında problem çözme alanında yapılan çalışmaların içerikleri genellikle problem çözme becerisi öğretimi ve bu öğretimin matematik dersi etkililiği üzerinde olmuştur. Çalışmalardaki değişkenler ise; genellikle sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, zekâ, akademik başarı puanları, problem çözme gibi konularda yoğunlaşmıştır. Literatür incelendiğinde problem çözenin öfke kontrolü, kişisel uyum, sosyal uyum, denetim odağı, duygusal zeka, öğrenme stratejisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklemi”, “Veri Toplama Araçları” ve “Verilerin Analizi”, “Bulgular ve Yorumu” hakkında bilgiler verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Betimsel araştırma modelinde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005). İlişkisel tarama ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 1994).

Araştırmamızda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları ve günlük bilgisayar veya tablet kullanma süreleri bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Eleştirel okuma becerisi ve problem çözme becerisi ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme, çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 466 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur.

Toplamda 466 adet veri elde edilmiş, elde edilen verilerin hepsi kullanılmıştır. Bütün veriler Uşak ili merkezde bulunan 12 ilkokulda bulunan dördüncü sınıflardan elde edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Eleştirel okuma becerisi üzerine yapılan alanyazın çalışması sonucunda ülkemizde eleştirel okuma ve eleştirel okuma özyeterlilik algılarını ölçmek için akademik araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Karadeniz, 2014). Alanyazınında eleştirel okuma beceri ölçeği üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları Tablo 3.3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo3.3.1.**Alanyazınında eleştirel okuma beceri ölçeği üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları

Araştırmacı	Kime uyguladığı	Veri toplama aracı
Ünal (2006)	İlköğretim öğrencileri	Eleştirel okuma ölçeği
Acat (2006)	İlkokul öğrencileri	Eleştirel Okuma Ölçeği
Sallabaş (2008)	İlköğretim öğrencileri	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
Küçükoğlu (2008)	Üniversite öğrencileri	Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlilik Algısı Ölçeği

Problem çözme becerisi üzerine yapılan alanyazın çalışması sonucunda ise Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen problem çözme becerisi envanterinin Türkçe’ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu envanterin yanı sıra, Taylan (1990), Yaman (2003), Çam ve Tümkaya (2008) lise öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve yetişkinlerin problem çözme becerisi algılarını ölçmeye yönelik problem çözme envanterleri geliştirmişlerdir. Bu envanterler Tablo 3.3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo3.3.2.**Alanyazınında problem çözme envanteri üzerine yapılmış çalışmalardan bazıları

Araştırmacı	Kime uyguladığı	Veri toplama aracı
Heppner ve Peterson (1982)	Yetişkin	Problem çözme envanteri
Taylan (1990)	Yetişkin	Problem çözme envanteri
Şahin, Şahin ve Heppner (1993)	Yetişkin	Problem çözme envanteri
Yaman (2003)	Üniversite öğrencileri	Problem çözme envanteri
Çam ve Tümkaya (2008)	Lise Öğrencileri	Kişilerarası Problem çözme envanteri

Alanyazınında problem çözme envanteri üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, problem çözme envanterinin genellikle yetişkinler, üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri üzerine uygulandığı görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ve problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği; Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma için araştırmacı tarafından 6 maddeden oluşan kişisel bilgi formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırma için öğrencilere sunulan kişisel bilgi formunda; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve günde kaç saat bilgisayar ve tablet kullandığı sorularına cevaplar yer almaktadır.



### 3.3.2. Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği

İkinci bölümde, eleştirel okuma beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği” (EOBÖ) kullanılmıştır. Eleştirel okuma beceri ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farkları bulma, analiz ve değerlendirmedir. Ölçek beşli likert tipi olup 28 maddeden oluşmaktadır. Puanlamada olumlu ifadelerin maddeleri “Her zaman, Genellikle, Ara Sıra, Nadiren” seçeneğinden başlayarak “hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken; olumsuz ifadelerin maddeleri ters yönde 1, 2, 3, 4, 5 olarak işlenmiş ve puanlanmıştır. Bir katılımcının ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin eleştirel okuma ölçeğinden aldığı toplam puandır. Puanlama da bu sıralanışa uygun olarak 1’den 5’e kadar değer almaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 en yüksek puan ise 140’dır. Eleştirel Okuma Beceri Ölçeğinin toplam puan bakımından 28-65 arası düşük düzey, 66-102 arası orta düzey, 103-140 arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Karadeniz (2014), Ölçeğin varyans değerini %53,857 olarak bulunurken ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan öz değer ise birinci faktörde %13,963; ikinci faktörde %10,811; üçüncü faktörde %10,230; dördüncü faktörde %9,903 ve beşinci faktörde %8,951 olarak bulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde-toplam test korelasyon değerlerinin, 46 ile, 67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, 937’dir.

**Tablo 3.3.2.1.**EOBÖ alt boyutları ve toplam puanlarının Cronbach's Alpha katsayıları

	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Sorgulama	9	0,867
Çıkarım	4	0,868
Analiz	6	0,844
Değerlendirme	5	0,825
Benzerlik ve Farklılıkları	4	0,858
Bulma		
<b>TOPLAM</b>	<b>28</b>	<b>0,893</b>

Tablo 3.3.2.1'de bu araştırmada kullanılan EOBÖ ölçme aracının alt boyutlarının ve toplam puanlarının Cronbach's Alpha katsayıları gösterilmektedir. Sorgulama boyutunun Cronbach's Alpha Katsayısı 0,867; çıkarım boyutunun 0,868; analiz 0,844; değerlendirme 0,825; benzerlik ve farklılıkları bulma 0,858 olarak hesaplanmıştır. İlkokulda öğrenim gören 466 dördüncü sınıf öğrencisine uygulama sonucu 28 maddeden oluşan eleştirel okuma beceri ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,893 olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu ölçme aracının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Araştırmaya katılan öğrencilerden son bölümde, problem çözme becerisini ölçmek için ise Serin, Serin-Bulut ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" (ÇPÇE) kullanılmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini ölçecek ölçme aracı Serin, Bulut-Serin, Saygılı (2010) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencileri için Problem Çözme Envanteri" dir. Bu envanter Türkiye'de ilk kez 2010 yılında Öztürk ve Ayvaz tarafından yapılan "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Yönelik Algı Düzeyleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmada kullanılmıştır.

Çocuklar için problem çözme envanteri üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: güven, özdenetim ve kaçınmadır. Bu ölçekte beşli likert tipi olup 24 maddeden oluşmaktadır. “Her zaman, Genellikle, Ara Sıra, Nadiren” seçeneğinden başlayarak “hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken; olumsuz ifadelerin maddeleri ters yönde 1, 2, 3, 4, 5 olarak işlenmiş ve puanlanmıştır. Bir katılımcının ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin problem çözme envanterinden aldığı toplam puandır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan ise 120’dir. Çocuklar için Problem Çözme Envanterinin toplam puan bakımından 24-56 arası düşük düzey, 57-98 arası orta düzey, 99-120 arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Serin, Serin Bulut, Saygılı (2010), ölçeğin tamamının (0,80) güvenilir olduğunu belirtmektedir. Ölçeği oluşturan alt faktörlerden 1. faktörün de güvenilir (0,85), 2. faktörün de güvenilir (0,79) ve 3. faktörlerin ise kabul edilebilir güvenilirlik seviyesinin altında (0,66) ancak 0,70’e yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak bu faktörde yer alan madde sayısının az oluşu ve çalışılan grubun ölçülmek istenen özellik açısından homojen olmasına bağlamıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarının ise 1. Faktör için 0,84, 2. faktör için 0,79, 3. faktör için 0,70 ve ölçeğin tamamı için 0,85 olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.3.3.1.**ÇPÇE alt boyutlarının ve toplam puanlarının Cronbach’s Alpha katsayıları

	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach’s Alpha</b>
Güven	12	0,664
Kaçınma	7	0,201
Öz denetim	5	0,354
<b>TOPLAM</b>	24	0,801

Tablo 3.3.3.1’de bu araştırmada kullanılan ÇPÇE ölçme aracının alt boyutlarının ve toplam puanının Cronbach’s Alpha katsayıları gösterilmektedir. Güven alt boyutunun Cronbach’s Alpha Katsayısı 0,664; kaçınma boyutunun 0,201; özdenetim 0,354 olarak hesaplanmıştır. 24 maddeden oluşan çocuklar için problem

özme envanterinin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,801'dir. Buna göre PE ölçme aracının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri 2017-2018 öğretim yılı ikinci döneminde, veri toplama araçlarında belirtilen uygulama şartlarına uygun olarak, seçilen örneklemden elde edilmiştir. Hazırlanan ölçekler, belirlenen örneklem sayısı kadar çoğaltılarak, önceden belirlenen okulların 4. sınıflarında araştırmacının rehberliğinde öğretmenleri tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilere sırasıyla, kişisel bilgi formunda bulunan bilgiler sorulmuş, ardından eleştirel okuma becerisi ölçeği ve problem çözme becerisi envanteri uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında öğrencilerin güdülenmesi sağlanmış, uygulama ortamı sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından kontrol altında tutulmuş ve belirlenen ders süresi içerisinde ölçekler uygulanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, Spss statistics 24 programına yüklenerek, programın istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracı vasıtasıyla toplanan verilerin yüzde, frekans, aritmetik ortalama hesaplamaları için betimsel istatistikler; eleştirel okuma ve problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi; eleştirel okuma ve problem çözme becerisinin sınıf düzeyleri, anne baba eğitim durumları ve sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Anova; eleştirel okuma ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve regresyon tekniği uygulanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır. Bulgular sırasıyla; EOBÖ istatistiksel bulguları ve EOBÖ alt problemlerinin bulguları; ÇPÇE istatistiksel bulguları ve ÇPÇE alt problemlerinin bulguları son olarak EOBÖ ve ÇPÇE arasındaki ve alt boyutlarındaki istatistiksel bulgular sunulmuştur.

### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen toplam puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.1.**EOBÖ minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans, basıklık, çarpıklık ve anlamlılık düzeyi

	<i>n</i>	<i>min.</i>	<i>mak.</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>varyans</i>	<i>basıklık</i>	<i>çarpıklık</i>	<i>p</i>
<b>EOBÖ</b>	466	49	137	103,83	18,16	329,83	-0,475	-0,149	0,04

Bu araştırmanın bulgularına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri algılarının düzeyi yüksek bulunmuştur ( $\bar{x}=103,83$ ). EOBÖ’nun öğrencilere uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS programına kaydedildikten sonra normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testine bakıldığında *p* değeri 0,04 olup, bu değer 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerine bakıldığında ise -0,149 olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin -1 ile 1 arasında yer aldığı durumlarda verilerin normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir (Leech, Barrett, Morgan, 2008).

**Tablo 4.1.2.**EOBÖ ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

<b>Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği Maddeleri</b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>min.</i></b>	<b><i>max.</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>ss</i></b>
Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.	466	1,00	5,00	3,71	1,20
Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.	466	1,00	5,00	2,79	1,29
Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.	466	1,00	5,00	3,82	1,20
Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.	466	1,00	5,00	3,57	1,25
Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	466	1,00	5,00	4,17	1,16
Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.	466	1,00	5,00	3,66	1,20
Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.	466	1,00	5,00	3,35	1,44
Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.	466	1,00	5,00	3,90	1,22
Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.	466	1,00	5,00	3,84	1,19
Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.	466	1,00	5,00	3,29	1,32
Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.	466	1,00	5,00	3,80	1,31
Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.	466	1,00	5,00	3,57	1,39
Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.	466	1,00	5,00	4,37	0,97
Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.	466	1,00	5,00	3,34	1,38
Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.	466	1,00	5,00	3,71	1,35
Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.	466	1,00	5,00	3,75	1,36
Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.	466	1,00	5,00	3,94	1,16
Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.	466	1,00	5,00	3,42	1,37
Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.	466	1,00	5,00	3,92	1,26

Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.	466	1,00	5,00	3,84	1,23
Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.	466	1,00	5,00	4,00	1,25
Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.	466	1,00	5,00	3,45	1,39
Bir metinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.	466	1,00	5,00	4,06	1,23
Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.	466	1,00	5,00	3,69	1,26
Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.	466	1,00	5,00	3,78	1,26
Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.	466	1,00	5,00	3,63	1,27
Bir metinde birbirini destekleyen veya birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.	466	1,00	5,00	3,33	1,42
Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.	466	1,00	5,00	4,03	1,24

Tablo 4.1.2'ye bakıldığında EOBÖ toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere göre en yüksek puan ortalamasının “Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.” ( $\bar{x}=4,37$ ), “Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.” ( $\bar{x}=4,17$ ) ve “Bir metinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.” ( $\bar{x}=4,06$ ) maddelerinin olduğu görülmüştür. “Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.” ( $\bar{x}=2,79$ ), “Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.” ( $\bar{x}=3,29$ ) ve “Bir metinde birbirini destekleyen veya birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.” ( $\bar{x}=3,33$ ) maddelerinin puan ortalamalarının en düşük olduğu görülmüştür.

EOBÖ toplam puanları normale yakın dağılım gösterdiğinden puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.1.3.**EOBÖ toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Bağımlı değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eleştirel okuma beceri düzeyi	Kız	236	104,95	18,98	0,009	1,362	0,174
	Erkek	228	102,66	17,23			

Tablo 4.1.3 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $t=1,362$ ;  $p=0,174$ ). Kız öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasının ( $\bar{x}=104,95$ ) erkek öğrencilerin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasından ( $\bar{x}=102,66$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1.4.**EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sorgulama	<i>Kız</i>	236	33,17	5,81	1,22	,222
	<i>Erkek</i>	230	32,52	5,77		
Çıkarım	<i>Kız</i>	236	15,38	3,14	2,05	,041
	<i>Erkek</i>	230	14,80	3,04		
Analiz	<i>Kız</i>	236	22,08	4,90	,072	,943
	<i>Erkek</i>	228	22,05	4,67		
Değerlendirme	<i>Kız</i>	236	19,27	4,63	,981	,327
	<i>Erkek</i>	230	18,86	4,17		
Benzerlikleri ve farkları bulma	<i>Kız</i>	236	15,03	3,72	1,53	,126
	<i>Erkek</i>	230	14,53	3,21		

EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.1.4'te görülmektedir. Tablo 4.1.4 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, cinsiyete göre eleştirel okuma becerilerinin, sorgulama alt boyutunda ( $t=1,22$ ;  $p=0,222$ ), çıkarım alt boyutunda ( $t=2,05$ ;  $p=0,41$ ), analiz alt boyutunda ( $t=0,072$ ;  $p=0,943$ ), değerlendirme alt boyutunda ( $t=0,981$ ;  $p=327$ ), benzerlikleri ve



farkları bulma alt boyutunda ( $t=1,53$ ;  $p=0,126$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.1.5'te verilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.1.5.**EOBÖ öğrencilerin sosyo- ekonomi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Eleştirel okuma beceri düzeyi	Düşük	62	102,61	15,83
	Orta	348	103,71	18,49
	Yüksek	54	106,00	18,62

**Tablo 4.1.6.**Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri ve EOBÖ toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	2	350,91	175,45	0,53	0,58
Grup İçi	461	152361,88	330,50		

Tablo 4.1.6'da görülebileceği üzere, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri ve eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,53$ ;  $p=0,58$ ).

**Tablo 4.1.7.**EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sorgulama</b>	<i>Düşük</i>	62	32,09	6,03	,969	,380
	<i>Orta</i>	350	32,87	5,72		
	<i>Yüksek</i>	54	33,59	5,98		
<b>Çıkarım</b>	<i>Düşük</i>	62	14,64	3,12	,892	,411
	<i>Orta</i>	350	15,13	3,05		
	<i>Yüksek</i>	54	15,37	3,45		
<b>Analiz</b>	<i>Düşük</i>	62	21,64	4,46	,665	,515
	<i>Orta</i>	348	22,05	4,83		
	<i>Yüksek</i>	54	22,66	4,86		
<b>Değerlendirme</b>	<i>Düşük</i>	62	19,19	3,79	,093	,911
	<i>Orta</i>	350	19,02	4,50		
	<i>Yüksek</i>	54	19,25	4,60		
<b>Benzerlikleri ve farkları bulma</b>	<i>Düşük</i>	62	15,03	3,22	,501	,606
	<i>Orta</i>	350	14,69	3,58		
	<i>Yüksek</i>	54	15,11	3,14		

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre EOBÖ'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.1.7'de görülmektedir. Tablo 4.1.7 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel okuma becerilerinin, sorgulama alt boyutunda ( $F=0,969$ ;  $p=0,380$ ), çıkarım alt boyutunda ( $F=0,892$ ;  $p=0,411$ ), analiz alt boyutunda ( $F=0,665$ ;  $p=0,515$ ), değerlendirme alt boyutunda ( $F=0,93$ ;  $p=0,911$ ), benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutunda ( $F=0,501$ ;  $p=0,606$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.1.8'de verilmiştir. Eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanlarında annenin eğitim durumuna

göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.1.8.**EOBÖ öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Anne Eğitim Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Eleştirel okuma beceri düzeyi	İlkokul	160	106,72	16,62
	Ortaokul	184	98,92	18,17
	Lise	72	106,08	19,60
	Üniversite	48	109,62	16,80

**Tablo 4.1.9.**Anne eğitim durumu ve EOBÖ toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplara Arası	3	7747,30	2582,43	8,19	,000
Grup İçi	460	144965,58	315,14		

Tablo 4.1.9'da görüldüğü gibi annelerin eğitim durumu ile EOBÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. ( $F=8,19$ ;  $p=0,00$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF=0,955$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

**Tablo 4.1.10.**EOBÖ toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçları

<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Ortalamalar arasındaki fark</b>	<b>Gruplar arası anlamlı farklılık</b>
<b>I</b>	<b>J</b>	<b>I-J</b>	<b>p</b>
<b>İlkokul</b>	<i>Ortaokul</i>	7,80*	,000
	Lise	0,64	,994
	Üniversite	-2,90	,754
<b>Ortaokul</b>	<i>İlkokul</i>	-7,80*	,000
	<i>Lise</i>	-7,15*	,020
	<i>Üniversite</i>	-10,70*	,001
<b>Lise</b>	İlkokul	-0,64	,994
	<i>Ortaokul</i>	7,15*	,020
	Üniversite	-3,54	,708
<b>Üniversite</b>	İlkokul	2,90	,754
	<i>Ortaokul</i>	10,70*	,001
	Lise	3,54	,708

Eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirleme üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi:

Anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin toplam puanları ( $\bar{x}$ =106,72), anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{x}$ =98,92) puanlarına göre daha yüksektir. Buna göre anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin toplam puanları ( $\bar{x}$ =106,08), anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{x}$ =98,92)

puanlarına göre daha yüksektir. Aynı şekilde anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin toplam puanları ( $\bar{x}=109,62$ ) anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{x}=98,92$ ) puanlarına göre daha yüksektir. Buna göre anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini, anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha az kullandıkları söylenebilir. Üniversite ve lise mezunu anneler sahip oldukları bilgi birikimi ve entelektüel donanımdan dolayı daha üst seviyedeki düşünme etkinliklerini gerçekleştirmek için çaba gösterebilmektedir. İlkokul, lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının yakın olması, daha üst düzey seviyedeki entelektüel etkinlik ve oyunlarla düşünmeden kaynaklı olabilir.



**Tablo 4.1.11.**EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sorgulama</b>	<i>İlkokul</i>	160	33,55	5,26	7,89	,000
	<i>Ortaokul</i>	184	31,34	5,76		
	<i>Lise</i>	72	33,72	6,47		
	<i>Üniversite</i>	50	34,92	5,35		
<b>Çıkarım</b>	<i>İlkokul</i>	160	15,48	2,82	4,44	,004
	<i>Ortaokul</i>	184	14,45	3,34		
	<i>Lise</i>	72	15,61	2,79		
	<i>Üniversite</i>	50	15,48	3,19		
<b>Analiz</b>	<i>İlkokul</i>	160	22,71	4,41	5,86	,001
	<i>Ortaokul</i>	184	20,97	4,75		
	<i>Lise</i>	72	22,50	5,03		
	<i>Üniversite</i>	48	23,45	5,03		
<b>Değerlendirme</b>	<i>İlkokul</i>	160	19,70	4,17	5,00	,002
	<i>Ortaokul</i>	184	18,14	4,52		
	<i>Lise</i>	72	19,30	4,54		
	<i>Üniversite</i>	50	20,16	4,01		
<b>Benzerlikleri ve farkları bulma</b>	<i>İlkokul</i>	160	15,27	3,23	6,16	,000
	<i>Ortaokul</i>	184	14,00	3,65		
	<i>Lise</i>	72	14,94	3,72		
	<i>Üniversite</i>	50	15,92	2,67		

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre EOBÖ'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.1.11'de görülmektedir. Tablo 4.1.11 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, anne eğitim durumuna göre eleştirel okuma becerisinin, sorgulama alt boyutunda ( $F=7,89$ ;  $p=0,000$ ), çıkarım alt boyutunda ( $F=4,44$ ;  $p=0,004$ ), analiz alt boyutunda ( $F=5,86$ ;  $p=0,001$ ), değerlendirme alt

boyutunda ( $F=5,00$ ;  $p=0,002$ ), benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutunda ( $F=6,16$ ;  $p=0,000$ ) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre eleştirel okuma becerisi alt boyutlarından en fazla sorgulama ve benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.1.12’de verilmiştir. Eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanlarında babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.1.12.**EOBÖ öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Baba eğitim durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Eleştirel okuma beceri düzeyi	İlkokul	124	102,50	18,65
	Ortaokul	152	102,55	18,28
	Lise	122	107,04	17,37
	Üniversite	66	103,33	18,03

**Tablo 4.1.13.**Baba eğitim durumlarına göre EOBÖ toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	3	1747,93	582,64	1,77	0,15
Grup İçi	460	150964,95	328,18		

Tablo 4.1.13’te görülebileceği üzere, eleştirel okuma beceri ölçeği aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının eleştirel okuma becerisi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $F=1,77$ ;  $p=0,15$ ).

**Tablo 4.1.14.**EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<b>Sorgulama</b>	<i>İlkokul</i>	124	32,83	6,07	1,69	,167
	<i>Ortaokul</i>	152	32,07	5,72		
	<i>Lise</i>	124	33,58	5,57		
	<i>Üniversite</i>	66	33,30	5,76		
<b>Çıkarım</b>	<i>İlkokul</i>	124	14,83	3,15	2,36	,070
	<i>Ortaokul</i>	152	14,80	3,32		
	<i>Lise</i>	124	15,70	2,81		
	<i>Üniversite</i>	66	15,12	2,95		
<b>Analiz</b>	<i>İlkokul</i>	124	21,95	4,67	,290	,832
	<i>Ortaokul</i>	152	21,88	4,72		
	<i>Lise</i>	122	22,39	5,02		
	<i>Üniversite</i>	66	22,12	4,77		
<b>Değerlendirme</b>	<i>İlkokul</i>	124	18,54	4,53	2,87	,036
	<i>Ortaokul</i>	152	19,01	4,62		
	<i>Lise</i>	124	20,00	3,83		
	<i>Üniversite</i>	66	18,45	4,53		
<b>Benzerlikleri ve farkları bulma</b>	<i>İlkokul</i>	124	14,32	3,31	2,94	,033
	<i>Ortaokul</i>	152	14,77	3,80		
	<i>Lise</i>	124	15,51	3,10		
	<i>Üniversite</i>	66	14,33	3,56		

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre EOBÖ'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.1.14'te görülmektedir. Tablo 4.1.14 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, baba eğitim durumuna göre eleştirel okuma becerilerinin, sorgulama alt boyutunda ( $F=1,69$ ;  $p=0,167$ ), çıkarım alt boyutunda ( $F=2,36$ ;  $p=0,070$ ), analiz alt boyutunda ( $F=0,290$ ;  $p=0,832$ ), değerlendirme alt



boyutunda ( $F=2,87$ ;  $p=0,036$ ), benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutunda ( $F=2,94$ ;  $p=0,033$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.1.15'te verilmiştir. Eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanlarında bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1.16'da verilmiştir.

**Tablo 4.1.15.**EOBÖ öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Günlük Bilgisayar ve tablet Kullanma Süreleri (dk)	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Eleştirel okuma beceri düzeyi	Az (0 – 30)	124	105,85	18,24
	Orta (30 – 60)	126	103,93	17,41
	Fazla (60 – 120)	158	103,29	18,92
	Çok Fazla (120 – 360)	56	100,64	17,33

**Tablo 4.1.16.**Günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre EOBÖ toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	3	1124,54	374,84	1,13	0,33
Grup İçi	460	151588,34	329,54		

Tablo 4.1.16'da görülebileceği üzere, eleştirel okuma beceri ölçeği aritmetik ortalamalarının öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri gruplarının eleştirel okuma becerisi aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,13$ ;  $p=0,33$ ).

**Tablo 4.1.17.**EOBÖ alt boyutlarının toplam puanlarının günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sorgulama</b>	<i>Az</i>	124	33,04	6,21	2,09	,003
	<i>Orta</i>	126	33,06	6,01		
	<i>Fazla</i>	158	32,63	5,51		
	<i>Çok fazla</i>	58	32,58	5,52		
<b>Çıkarım</b>	<i>Az</i>	124	15,08	3,30	1,74	,022
	<i>Orta</i>	126	15,36	2,96		
	<i>Fazla</i>	158	15,06	3,16		
	<i>Çok fazla</i>	58	14,65	2,83		
<b>Analiz</b>	<i>Az</i>	124	22,50	4,46	2,19	,002
	<i>Orta</i>	126	21,84	4,34		
	<i>Fazla</i>	158	22,24	5,23		
	<i>Çok fazla</i>	56	21,14	5,09		
<b>Değerlendirme</b>	<i>Az</i>	124	19,87	4,44	2,85	,000
	<i>Orta</i>	126	19,09	4,06		
	<i>Fazla</i>	158	18,74	4,68		
	<i>Çok fazla</i>	58	18,20	4,15		
<b>Benzerlikleri ve farkları bulma</b>	<i>Az</i>	124	15,35	3,40	2,74	,000
	<i>Orta</i>	126	14,57	3,65		
	<i>Fazla</i>	158	14,60	3,55		
	<i>Çok fazla</i>	58	14,55	3,48		

Öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre EOBÖ'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.1.17'de görülmektedir. Tablo 4.1.17 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre eleştirel okuma becerisinin, sorgulama alt boyutunda ( $F=2,09$ ;  $p=0,003$ ), çıkarım alt boyutunda ( $F=1,74$ ;  $p=0,022$ ), analiz alt

boyutunda ( $F=2,19$ ;  $p=0,002$ ), değerlendirme alt boyutunda ( $F=2,85$ ;  $p=0,000$ ), benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutunda ( $F=2,74$ ;  $p=0,000$ ) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre eleştirel okuma becerisi alt boyutlarından en fazla değerlendirme, benzerlikleri ve farkları bulma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Sorgulama ve analiz alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma varken, çıkarımda bulunma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma yoktur.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemini Oluşturan Problem Çözme Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini belirlemek amacıyla uygulanan çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.1.** ÇPÇE ölçeğinin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, varyans, basıklık, çarpıklık ve anlamlılık düzeyi

	<i>n</i>	<i>min.</i>	<i>mak.</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>varyans</i>	<i>basıklık</i>	<i>çarpıklık</i>	<i>p</i>
ÇPÇE	466	54	120	90,87	14,52	210,96	-0,886	-0,031	0,00

Bu araştırmanın sonucuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi orta düzeyde bulunmuştur ( $\bar{x} = 90,87$ ). Çocuklar için problem çözme envanterinin öğrencilere uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS programına kaydedildikten sonra normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testine bakıldığında  $p$  değeri 0,00 olup bu değer 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerine bakıldığında ise -0,31 olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin -1 ile 1 arasında yer aldığı durumlarda verilerin normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir (Leech, Barrett, Morgan, 2008:27).

**Tablo 4.2.2.**ÇPÇE ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

<b>Çocuklar için problem çözme envanteri maddeleri</b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>min.</i></b>	<b><i>max.</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>ss</i></b>
Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.	466	1,00	5,00	4,42	0,99
Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.	466	1,00	5,00	4,23	1,10
Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.	466	1,00	5,00	3,76	1,40
Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.	466	1,00	5,00	4,00	1,20
Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	466	1,00	5,00	4,01	1,21
Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.	466	1,00	5,00	4,00	1,24
Öncelikle sorunlarımin neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.	466	1,00	5,00	4,20	1,08
Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.	466	1,00	5,00	4,13	1,17
Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.	466	1,00	5,00	3,93	1,17
Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.	466	1,00	5,00	4,13	1,01
Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.	466	1,00	5,00	3,89	1,23
Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarımı düşünerek çözeceğime inanırım.	466	1,00	5,00	4,06	1,20
Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.	466	1,00	4,00	3,17	2,94
Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.	466	1,00	5,00	3,53	1,60
Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.	466	1,00	5,00	3,18	1,41
Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.	466	1,00	5,00	3,05	1,51
Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.	466	1,00	5,00	3,39	1,51
Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.	466	1,00	5,00	3,26	1,51
Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.	466	1,00	5,00	4,07	1,27

İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.	466	1,00	5,00	4,12	1,39
Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.	466	1,00	5,00	3,40	1,49
Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.	466	1,00	5,00	3,52	1,38
Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.	466	1,00	5,00	3,87	1,47
Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.	466	1,00	5,00	3,46	1,49

Tablo 4.2.2'ye bakıldığında çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere göre en yüksek puan ortalamasının "Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım." ( $\bar{x}=4,42$ ), "Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım." ( $\bar{x}=4,23$ ) ve "Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım." ( $\bar{x}=4,20$ ) maddelerinin olduğu görülmüştür. Puan ortalaması en düşük "Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam." ( $\bar{x}=3,05$ ), "Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam." ( $\bar{x}=3,17$ ) ve "Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm." ( $\bar{x}=3,18$ ) maddelerinin olduğu görülmüştür.

Çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanları normale yakın dağılım gösterdiğinden, puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.2.3.**ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Bağımlı değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Problem çözme beceri düzeyi	Kız	236	93,05	14,09	0,533	3,31	0,001
	Erkek	230	88,64	14,64			

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $T=3,3115$ ,  $p=0,001$ ). Kız öğrencilerinin problem çözme beceri puanı

ortalamasının ( $\bar{x}=93,05$ ) erkek öğrencilerin problem çözme beceri puanı ortalamasından ( $\bar{x}=88,64$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerine aile içinde daha çok sorumluluk verilmesi nedeniyle kız öğrencilerinin daha fazla problem durumu ile karşı karşıya kalması kız öğrencilerin çocuklar için problem çözme envanteri puanı ortalaması daha yüksek çıkmış olabilir.

**Tablo 4.2.4.** ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları

Alt Boyutlar		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Güven</b>	<i>Kız</i>	236	49,18	9,25	,975	,330
	<i>Erkek</i>	230	48,40	7,88		
<b>Özdenetim</b>	<i>Kız</i>	263	24,45	7,21	2,50	,013
	<i>Erkek</i>	230	22,87	6,38		
<b>Kaçınma</b>	<i>Kız</i>	263	19,41	4,35	4,88	,000
	<i>Erkek</i>	230	17,35	4,74		

ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.2.4'te görülmektedir. Tablo 4.2.4 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, cinsiyete göre problem çözme becerilerinin, güven alt boyutunda ( $t=0,975$ ;  $p=0,330$ ), özdenetim alt boyutunda ( $t=2,50$ ;  $p=0,013$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken, sadece kaçınma alt boyutunda ( $t=4,88$ ;  $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.2.5'te verilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.2.5.**ÇPÇE ölçeği öğrencilerin sosyo- ekonomi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Çocuklar için problem çözme envanteri	Düşük	62	88,09	15,78
	Orta	350	91,04	14,08
	Yüksek	54	93,03	15,60

**Tablo 4.2.6.**Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	2	740,48	370,24	1,76	0,17
Grup İçi	463	97356,78	210,27		

Tablo 4.2.6’da görülebileceği üzere öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,76$ ;  $p=0,17$ ).

**Tablo 4.2.7.**ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Güven</b>	<i>Düşük</i>	62	46,77	9,27	2,38	,093
	<i>Orta</i>	350	48,96	8,09		
	<i>Yüksek</i>	54	50,07	10,5		
<b>Özdenetim</b>	<i>Düşük</i>	62	23,90	9,95	,320	,726
	<i>Orta</i>	350	23,54	5,99		
	<i>Yüksek</i>	54	24,29	7,81		
<b>Kaçınma</b>	<i>Düşük</i>	62	17,41	5,30	1,60	,202
	<i>Orta</i>	350	18,53	4,49		
	<i>Yüksek</i>	54	18,66	4,87		

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre ÇPÇE'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.2.7'de görülmektedir. Tablo 4.2.7 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre problem çözme becerilerinin, güven alt boyutunda ( $F=2,38$ ;  $p=0,093$ ), özdenetim alt boyutunda ( $F=0,320$ ;  $p=0,726$ ) ve kaçınma alt boyutunda ( $F=1,60$ ;  $p=0,202$ ) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.2.8'de verilmiştir. Çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanlarında annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.9'da verilmiştir.



**Tablo 4.2.8.**ÇPÇE ölçeğinin öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Anne eğitim durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Problem çözme beceri düzeyi	İlkokul	160	92,17	14,18
	Ortaokul	184	88,06	14,03
	Lise	72	94,08	15,61
	Üniversite	50	92,87	14,40

**Tablo 4.2.9.**Anne eğitim durumu ve ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	3	2592,97	864,32	4,18	0,006
Grup İçi	462	95504,29	206,71		

Tablo 4.2.9’da görülebileceği üzere, çocuklar için problem çözme envanteri aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim düzeyi gruplarının çocuklar için problem çözme envanteri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,18$ ;  $p=0,006$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF=0,770$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

**Tablo 4.2.10.**ÇPÇE ölçeği toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçları

<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Ortalamalar arasındaki fark</b>	<b>Gruplar arası anlamlı farklılık</b>
<b>I</b>	<b>J</b>	<b>I-J</b>	<b>p</b>
<b>İlkokul</b>	<i>Ortaokul</i>	4,10*	,042
	Lise	-1,90	,786
	Üniversite	-0,30	,999
<b>Ortaokul</b>	<i>İlkokul</i>	-4,10*	,042
	<i>Lise</i>	-6,01*	,015
	Üniversite	-4,41	,219
<b>Lise</b>	İlkokul	1,90	,786
	<i>Ortaokul</i>	6,01*	,015
	Üniversite	1,60	,930
<b>Üniversite</b>	İlkokul	0,30	,999
	Ortaokul	4,41	,219
	Lise	1,60	,930

Çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirleme üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi:

Anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin toplam puanları ( $\bar{x}=88,06$ ) ile annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam puanları ( $\bar{x}=92,17$ ) arasında, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları küçük yaşlardan itibaren yaşadıkları sorunlar karşısında, sorunların çözümünde daha aktif olabilirler. Bu nedenle problem çözme becerilerini daha etkili kullanıyor olabilirler.

İlkokul mezunu olan annelerin mesleklerinin ev hanımı olduğu varsayılırsa, anneler ev ortamında ya da genel ortamda karşılaştıkları problemlerin çözümü için çocukları ile birlikte hareket etme, çocuklarında gündelik hayat ile ilgili sorunları yakından görme şansı olmaktadır. İlkokul mezunu annelerin kendilerini diğer üst sınıf eğitim alanlara göre geri kalmamak için çocukları ile gündelik hayat problemlerine, çocuklar ile oyunlara katılmaları ve teşvik etmeleri mümkün olabilir.

Anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi lise mezunu olan öğrenciler ( $\bar{x}=94,08$ ) lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin, çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanları ( $\bar{x}=94,08$ ) anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarına ( $\bar{x}=88,06$ ) göre daha yüksektir. Çocukların eğitiminde daha etkin olan annelerin, eğitim düzeylerinin lise olması, çocuklarının problem çözme becerisi üzerinde olumlu etki yaptığını göstermektedir.

**Tablo 4.2.11.**ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Güven</b>	<i>İlkokul</i>	160	49,83	8,14	6,78	,000
	<i>Ortaokul</i>	184	46,67	9,47		
	<i>Lise</i>	72	51,05	6,60		
	<i>Üniversite</i>	50	50,08	7,72		
<b>Özdenetim</b>	<i>İlkokul</i>	160	23,70	5,89	1,14	,332
	<i>Ortaokul</i>	184	23,25	5,80		
	<i>Lise</i>	72	24,97	10,0		
	<i>Üniversite</i>	50	23,32	7,67		
<b>Kaçınma</b>	<i>İlkokul</i>	160	18,63	4,57	,812	,487
	<i>Ortaokul</i>	184	18,14	4,51		
	<i>Lise</i>	72	18,05	5,04		
	<i>Üniversite</i>	50	19,08	4,92		

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre ÇPÇE'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.2.11'de görülmektedir. Tablo 4.2.11 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, anne eğitim durumuna göre problem çözme becerilerinin, özdenetim alt boyutunda ( $F=1,14$ ;  $p=0,332$ ), kaçınma alt boyutunda ( $F=0,812$ ;  $p=0,487$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken, sadece güven alt boyutunda ( $F=6,78$ ;  $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.2.12'de verilmiştir. Çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanlarında babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.2.12.**ÇPÇE ölçeğinin öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri

Bağımlı değişken	Baba eğitim durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Problem çözme beceri düzeyi	İlkokul	124	91,06	15,02
	Ortaokul	152	90,63	13,84
	Lise	124	90,82	15,50
	Üniversite	66	91,21	13,47

**Tablo 4.2.13.**Babanın eğitim durumuna göre ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>kt</i>	<i>ko</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	3	21,29	7,09	0,03	0,99
Grup İçi	462	98075,97	212,28		

Tablo 4.2.13'te görülebileceği üzere, çocuklar için problem çözme envanteri aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda baba eğitim düzeyi gruplarının çocuklar için problem çözme envanteri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $F=0,03$ ,  $p=0,99$ ).

**Tablo 4.2.14.** ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
<b>Güven</b>	<i>İlkokul</i>	124	47,95	9,74	,973	,405
	<i>Ortaokul</i>	152	48,81	8,70		
	<i>Lise</i>	124	49,79	7,94		
	<i>Üniversite</i>	66	48,51	7,16		
<b>Özdenetim</b>	<i>İlkokul</i>	124	24,46	8,13	,768	,512
	<i>Ortaokul</i>	152	23,31	5,57		
	<i>Lise</i>	124	23,38	6,91		
	<i>Üniversite</i>	66	23,57	6,81		
<b>Kaçınma</b>	<i>İlkokul</i>	124	18,64	4,53	1,75	,155
	<i>Ortaokul</i>	152	18,50	4,39		
	<i>Lise</i>	124	17,64	4,98		
	<i>Üniversite</i>	66	19,12	4,77		

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre ÇPÇE'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.2.14'te görülmektedir. Tablo 4.2.14 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, baba eğitim durumuna problem çözme becerilerinin, güven alt boyutunda ( $F=0,973$ ;  $p=0,405$ ), özdenetim alt boyutunda ( $F=0,768$ ;  $p=0,512$ ) ve kaçınma alt boyutunda ( $F=1,75$ ;  $p=0,155$ ) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen betimsel istatistikleri Tablo 4.2.15'de verilmiştir. Çocuklar için problem çözme envanterinden elde edilen toplam

puanlarında bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.2.15.**ÇPÇE ölçeği öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre betimsel istatistikleri

<b>Bağımlı değişken</b>	<b>Günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri (dk)</b>	<b><i>n</i></b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><i>Ss</i></b>
<b>Problem çözme beceri düzeyi</b>	<b>Az (0 – 30)</b>	124	92,32	14,86
	<b>Orta (30 – 60)</b>	126	90,39	15,58
	<b>Fazla (60 – 120)</b>	158	92,74	13,00
	<b>Çok Fazla (120 – 360)</b>	58	83,75	13,41

**Tablo 4.2.16.**Günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Kaynak</b>	<b><i>sd</i></b>	<b><i>kt</i></b>	<b><i>ko</i></b>	<b><i>F</i></b>	<b><i>p</i></b>
Gruplar Arası	3	3779,52	1259,84	6,17	0,00
Grup İçi	462	94317,75	204,15		

Tablo 2.4.16’da görülebileceği üzere çocuklar için problem çözme envanteri aritmetik ortalamalarının öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri gruplarının problem çözme beceri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6,17$ ;  $p=0,00$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen

olduğu saptanmıştır (LF=3,53). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

**Tablo 4.2.17.**Günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine göre ÇPÇE ölçeği toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri</b>	<b>Günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri</b>	<b>Ortalamalar arasındaki fark I-J</b>	<b>Gruplar arası anlamlı farklılık p</b>
<b>Az</b>	Orta	1,92	0,71
	Fazla	0,42	0,99
	<i>Çok Fazla</i>	8,56*	0,00
<b>Orta</b>	Az	1,92	0,71
	Fazla	2,35	0,51
	<i>Çok fazla</i>	6,63*	0,01
<b>Fazla</b>	Az	0,42	0,99
	Orta	2,35	0,51
	<i>Çok fazla</i>	8,98*	0,00
<b>Çok Fazla</b>	Az	8,56*	0,00
	<i>Orta</i>	6,63*	0,01
	<i>Fazla</i>	8,98*	0,00

Öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine bakıldığında çok fazla ile fazla arasında fazla lehine, çok fazla ile orta arasında orta lehine ve çok fazla ile az arasında az lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu araştırmaya göre öğrencinin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süresi ne kadar azalma gösterirse problem çözme becerisi de buna bağlı olarak artış göstermektedir. Bilgisayar ve tableti çok fazla kullanan çocuklar problemleri algulamakta güçlük çektiği, bilgisayar ve tableti

problemlerinin çözümü için etkin bir araç olarak kullanamadıkları, bilgisayarı ve tableti bir eğlenme aracı olarak gördüğü düşünülmektedir.

**Tablo 4.1.18.**ÇPÇE alt boyutlarının toplam puanlarının günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<b>Alt Boyutlar</b>		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Güven</b>	<i>Az</i>	124	50,16	8,25	3,10	,026
	<i>Orta</i>	126	48,04	9,87		
	<i>Fazla</i>	158	49,24	7,49		
	<i>Çok fazla</i>	58	46,34	8,74		
<b>Özdenetim</b>	<i>Az</i>	124	23,38	6,58	4,50	,004
	<i>Orta</i>	126	24,04	5,84		
	<i>Fazla</i>	158	24,63	7,54		
	<i>Çok fazla</i>	58	20,89	6,87		
<b>Kaçınma</b>	<i>Az</i>	124	18,77	4,91	4,06	,007
	<i>Orta</i>	126	18,30	4,70		
	<i>Fazla</i>	158	18,87	4,32		
	<i>Çok fazla</i>	58	16,51	4,52		

Öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre ÇPÇE'nin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi sonuçları Tablo 4.2.18'de görülmektedir. Tablo 4.2.18 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, günlük bilgisayar ve tablet eğitim kullanma sürelerine göre problem çözme becerilerinin, özdenetim alt boyutunda ( $F=4,50$ ;  $p=0,04$ ), kaçınma alt boyutunda ( $F=4,06$ ;  $p=0,007$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu görülürken, sadece güven alt boyutunda ( $F=3,10$ ;  $p=0,026$ ) anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.



### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi, problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? Eleştirel okuma becerisi, problem çözme becerisi açıklamakta mıdır? Eleştirel okuma becerisi alt boyutları, problem çözme becerisini açıklamakta mıdır? Problem çözme becerisinin alt boyutları eleştirel okuma becerisini açıklamaktadır? şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.3.1.**İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin EOBÖ ve ÇPÇE puanlarının kolerasyonları

		EOBÖ	ÇPÇE
EOBÖ	Pearson correlation	-	0,58
	Sig, (2-tailed)	-	0,00
	N	-	464
ÇPÇE	Pearson correlation	0,58	-
	Sig, (2-tailed)	0,00	-
	N	464	-

Tablo 4.3.1’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin EOBÖ ve ÇPÇE puanlarının korelasyon katsayıları görülmektedir. Buna göre eleştirel okuma becerisi ile problem çözme becerisi arasında 0,58 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanları yükseldikçe problem çözme becerisi artmaktadır.

**Tablo 4.3.2.**Eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanının, problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	$\beta$	t	p	İkili R	Kısmi R	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	-	13,37	,00	-	-	0,58	0,34	239,68	,00
EOBÖ	,58	15,48	,00	,58	,58				

Tablo 4.3.2’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma beceri ölçeği puanlarının problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanını bağımlı değişken, eleştirel okuma becerisi ölçeği toplam puanını bağımsız değişken olarak ele alıp regresyon analizi yaptığımızda, eleştirel okuma becerisi toplam puanın, çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanındaki değişimin % 34’ünü açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

Eleştirel okuma beceri ölçeği ve çocuklar için problem çözme envanteri ile orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerisini açıkladığı söylenebilir.

**Tablo 4.3.3.** Eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutlarının problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	$\beta$	t	p	Kısmi R
Sabit	-	13,04	,000	-
Sorgulama	,105	1,94	,052	,091
Çıkarımda bulunma	,096	1,83	,067	,086
Benzerlikler ve farklılıklar bulma	,075	1,35	,176	,063
Analiz	,181	3,09	,002	,143
Değerlendirme	,230	3,36	,001	,155
R= 0,589	R <sup>2</sup> =0,347	F= 48,670	p= 0,000	

Tablo 4.3.3’te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutlarının puanlarının problem çözme becerisini açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanını bağımlı değişken, eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutların puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutlarının puanlarının, çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanındaki değişimin % 34’ünü açıkladığını,

modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Çocuklar için problem çözme envanterinin çoklu regresyon formülü:

$$\text{ÇPÇE} = 44,423 + (0,105 \times \text{sorgulama}) + (0,96 \times \text{çıkarımda bulunma}) + (0,75 \times \text{benzerlikleri ve farklılıkları bulma}) + (0,181 \times \text{analiz}) + (0,230 \times \text{değerlendirme})$$

Eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutları olan, sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, analiz ve değerlendirme ile orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerisini açıkladığı söylenebilir.

**Tablo 4.3.4.**Problem çözme becerisi alt boyutlarının eleştirel okuma becerisini açıklamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	$\beta$	t	p	Kısmi R
Sabit	-	6,66	,000	-
Güven	,690	20,40	,000	,689
Özdenetim	,037	0,97	,329	,046
Kaçınma	,064	1,64	,101	,076
R= 0,718	R <sup>2</sup> =0,515	F= 162,944	p= 0,000	

Tablo 4.3.4'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin çocuklar için problem çözme envanteri alt boyutları puanlarının, eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanını açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanı bağımlı değişken, çocuklar için problem çözme envanteri alt boyutların puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, problem çözme envanteri alt boyutların puanlarının, eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanındaki değişimin % 52'sini açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Eleştirel okuma beceri ölçeğinin çoklu regresyon formülü:

$$\text{EOBÖ} = 25,678 + (0,690 \times \text{güven}) + (0,037 \times \text{özdenetim}) + (0,064 \times \text{kaçınma})$$

Çocuklar için problem çözme envanteri alt boyutları olan, güven, özdenetim ve kaçınma ile iyi düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre çocuklar için problem çözme envanterinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma becerisini açıkladığı söylenebilir.



## **BEŞİNCİ BÖLÜM:**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri, eleştirel okuma beceri düzeyleri ile cinsiyet, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumları, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları ve günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklarla ilgili sonuçlar; problem çözme beceri düzeyleri, problem çözme beceri düzeyleri ile cinsiyet, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumları, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları ve günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklarla ilgili sonuçlar ve eleştirel okuma becerisi, problem çözme becerisi arasındaki ilişkiler, eleştirel okuma becerisi alt boyutları, problem çözme becerisi alt boyutları arasındaki ilişkilerle ilgili sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

#### **5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA**

##### **1. Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan eleştirel okuma beceri düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışmalar:**

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan eleştirel okuma düzeyini destekler nitelikte literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tokyürek (2001) ve Gelen'in (1999) yaptıkları araştırma sonuçları bu çalışmayı desteklememektedir. Işık ve Akyol (2011) yaptıkları çalışmada 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğunu saptamıştır. Işık ve Akyol'un çalışmalarının sebep sonuç açısından bu çalışmayı destekler nitelikte olmadığı görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Sadece kız öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasının erkek öğrencilerin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2011) da yaptığı çalışmada eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Sadioğlu ve Bilgin (2008) de yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çam (2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel okuma düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç Saracaloğlu ve arkadaşları (2003) ve Özmütlu ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu durumun sebebi kız öğrencilerin daha fazla kitap okuması olabilir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da (Arslan, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; İşeri, 2010; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Korkmaz, 2007; Yalınkılıç, 2007;) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okudukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Sadece kız öğrencilerinin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasının erkek öğrencilerin eleştirel okuma beceri puanı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel okuma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini etkilemediği sonuca ulaşılmıştır. Ancak ilgili literatürde bu bulgunu aksini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda üst yaş gruplarında gelir düzeyinin öğrencilerin eleştirel okumasında önemli bir etkisinin olmadığı, yaş düştüğünde ise ailenin sosyo-ekonomik durumunun eleştirel okuma üzerinde manidar bir etkisinin bulunduğu görülmüştür (Arıcı, 2005; Topçu, 2007).

Güven ve Çam Aktaş (2011), yaptığı çalışmada ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hem eleştirel okuma puanları hem de görsel okuma puanlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Okuma becerisi üzerine gerçekleştirilen bir çok araştırmada sosyo-ekonomik düzey okuma düzeyini etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında; ortaokul mezunu annelerin, ilkokul mezunu annelere göre çocuklarını okuma etkinliklerine yönlendirme de daha az etkili olduğu bu durumda çocuklarının eleştirel okuma becerisini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat İnan (2005), anne eğitimin düzeyi yükseldikçe çocukların okuma alışkanlık düzeyleri ve eleştirel okuma beceri düzeylerinin de yükseldiğini saptamıştır. Bayram (1990) da yapmış olduğu araştırmada ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma seviyelerinin de arttığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacıların çoğu sosyo-ekonomik düzeyin anne baba iş durumunun, dini eğilimlerin, kültürel beklentilerin, anne baba çocuk arasındaki ilişkinin niteliğini, başarı ve başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Özabacı ve Acat, 2005). Bu araştırmalar ise, annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların eleştirel düşünme becerisinin, annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Babalarının eğitim durumlarının çocuklarının eleştirel okuma beceri düzeylerini etkilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum babaların çocuklarının eğitim hayatının daha az içinde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazına bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonucu destekleyen çalışmalara (Akıllı, 2012) rastlanmıştır. Bu çalışmayı desteklemeyen çalışmalar ise (Aybek ve Ekinci, 2010; Aybek ve Tümkaya, 2008; Beşoluk ve Önder, 2010; Özdemir, 2005; Öztürk, 2006; Şen, 2005; Toyran, 2015; Türkmen, 2014) olarak verilebilir.

Dördüncü sınıf öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri ile eleştirel okuma becerisi toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Akar, Başaran ve Kara (2016) yaptıkları çalışma, araştırmanın alt problemi olan bilgisayar ve tablet kullanma sürelerine en yakın bir çalışmalardan biridir. Bu çalışma da bireyin günlük televizyon izleme süresi ile eleştirel okuma becerisi arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. Aslında

televizyonun birçok becerinin özellikle okuma alışkanlığının üzerinde oldukça güçlü ve negatif bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Beentjes ve Voort, 1988; Woolf, 1980).

## **2. Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan problem çözme beceri düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışmalar:**

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için hazırlanan çocuklar için problem çözme envanterine göre öğrencilerin problem çözme becerisinin orta düzey olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin problemlerini çözmeye çabaladıkları sırada cesaret kırıcı zorluklarla karşılaşması sonucunda umutsuzluğa kapılması durumunda çevreleri tarafından cesaretlendirilmesi onların problemi tanıma, kabul etme ve problemle uğraşma olasılığını arttırmaktadır (Bingham, 2004). Problem çözme becerisinin yetersizliği birçok ruh sağlığı sorunun nedeni ve eşzamanlı takipçisiyken, aynı zamanda problem çözme becerisinin yeterli olması ise psikolojik dayanıklılığının da artmasına neden olmaktadır (Eskin, 2009). Ridley, Rausch ve Skiba (2010), problem çözme becerisinin geliştirilmesinin okul temelli ruh sağlığını korumada önemli bir faktör olduğunu belirterek çocuklarda problem çözmenin geliştirilmesinin öğrencilerin bireysel olarak problemi nasıl çözebileceğine odaklanmasını olanak sağlayarak okul uyumunu da arttıracaklarını vurgulamaktadır. Problem çözmeye ilgili yapılan araştırmalarda problem çözme becerisinin eğitsel veya psikososyal etkinliklerle artırılabilirliği yönündedir. Özkök (2005), disiplinler arası yaklaşıma dayalı hazırladığı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisine önemli etkilerinin olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuklar için problem çözme envanteri bulgularına göre en çok, sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışma davranışını uyguladıkları ortaya çıkmıştır. En az uyguladıkları davranış olarak da sorun yaşadığında uzun süre etkisinden kurtulamama ve ne zaman sorun yaşansa içinde hep bir karamsarlık olma, kendini kolay kolay toplayamama davranışı olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sorunlarını çözmekten çekinmeyeceği, probleme karşı sabırlarının ve çözüm yolları aramaktaki dirençlerinin yüksek



olduğunun göstergesi olabilir. Fakat öğrencilerin önemli bir kısmının da olumsuz bir deneyim yaşadığında bunun etkisinden kurtulamadığı, karamsar bir tutum içine girdiğini ifade etmektedirler.

Bireyler bazen problemlerini çözmek yerine onları görmezden gelmeyi, kendiliğinden ortadan kaybolmasını veya problemlerin sorumluluklarını başkalarına yükleyerek onları başkasının çözmesini isteyebilmektedirler (Korkut, 2002). Bu sebeple de sorumluluk bilinci düşük bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik uğraş vermek yerine problemlerinden uzaklaştıkları düşünülebilir. Bunun içinde sorumluluğun problem çözmeye yönelik çabaların öncül öğeleri içinde olduğu düşünülebilir. Bingham'a (2004) göre problem çözmeye sebatkârlık, girişimcilik, yaratıcılık, kendine güven, kendini kabul, nesnel olma, sorumluluklarının bilincinde olma ve korkularını yenme gibi değişkenler doğrusal olarak ilişkilidir. Ayrıca problem çözenin başarılı olması için bireyin problemle ilgili sorumluluğu fark ederek bu sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuklar için problem çözme envanteri puanlarında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç kız öğrencilerin problem çözme becerisinin erkeklerden daha iyi olduklarının göstermektedir. Bu bulgular daha önce problem çözme üzerine yapılan; Çinko, 2004; Danışık Demirci, 2005; Cenkseven ve Akar Vural, 2006; Derin, 2006; Hatay Polat, 2008; Serin ve Derin, 2008; Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010; Sezen ve Paliç, 2011; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt, ve Türkleş, 2011; Karataş 2011) çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Fakat literatürdeki ilkökul öğrencileri (Özer, 2010), ortaöğretim öğrencileri (Saygılı, 2000; Çilingir, 2006; Emran Özbulak ve Aypay, 2009; Özbulak, Aypay, ve Aypay, 2011), lisans öğrencileri (Tümkaya ve ifrazoğlu, 2000; İşmen, 2001; Güzel, 2004; Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş, 2004; Alver, 2005; Gültekin, 2006; Çağlayan, 2007; Yıldırım ve Yalçın, 2008; Dündar, 2009; Küçükkaragöz, Deniz, Ersoy ve Karataş, 2009; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009; Bilgin, 2010; Genç ve Kalafat, 2010; Bayraktar, Güngörmüş, Gülbahçe, Şahin ve Bastık, 2011; Görgeç, Deniz ve Kiriş, 2011; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011), Yüksek lisans öğrencileri (Saracaoğlu, Serin ve Bozkurt, 2001),

öğretmenler (Güler, 2006; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Özgül, 2009; Tavlı, 2009) ve yöneticiler (Güçlü, 2003; Kayıkçı, 2007; Ağcayazı Altuntaş, 2008; Çelik ve Yurdakul, 2009) ile yürütülen bazı çalışmalarda elde edilen problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı da görülmektedir.

Çalışmaların oranına bakıldığında; problem çözme beceri algısının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucunu destekleyen az sayıda çalışmaya rastlanırken, problem çözme beceri algısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucunu destekleyen çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Son yıllarda eğitim kampanyaları da göstermektedir ki eğitime verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum, kız öğrencilerin okul hayatında daha çok yer almasını sağlamaktadır. Aynı zamanda, kadınların toplumdaki cinsiyet rolü etkilenmekte olup, iş hayatında görülen kadın çalışan oranı artmaktadır. Bütün bu faktörler, kadın rolünün daha özgür bırakılmasını sağlayarak düşünme becerisini geliştirmektedir. Bu durum ise problem çözme beceri algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini etkilemediği sonuca ulaşılmıştır. Alisinanoğlu (2003), yaptığı çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarındaki 10 yaş çocuklarında sosyo-ekonomik düzeyin çocukların problem çözme ve denetim odakları üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar da araştırmamız ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, annesi lise mezunu olan çocukların, annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre problem çözme becerisi daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu (2001) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; anne ve baba eğitim seviyesinin etkili olduğu sonucu çıkmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının problem çözme beceri düzeylerini etkilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kutlu (2014) çalışmasında lise öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik yapmış, öğrencilerin babalarının

eğitim durumları ile problem çözüme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum araştırmanın paralellik göstermektedir.

Polat (2008) tarafından yapılan araştırmada anne baba eğitim düzeyi ile problem çözüme becerisi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durum babaların eğitim düzeyi ile problem çözüme becerisi bakımından araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerin günlük bilgisayar ve tablet kullanma süreleri azaldıkça problem çözüme becerilerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar ve tablet kullanma sürelerinin fazla olması, öğrencilerin eğitsel etkinliklere ayırdığı zamanı azalttığı, çevresi ile ilişkisini zayıflattığı ve problem çözüme becerisini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında bilgisayar temelli öğretim alanında farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Çünkü bilgisayar temelli öğretimde bilgisayar ve tablet kullanma süreleri değil bu belirlenen hedeflere yönelik uygulanan programların niteliği önemlidir.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemini Oluşturan Eleştirel Okuma ve Problem Çözüme Becerisi Arasındaki İlişkiler İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma beceri ölçeği ve çocuklar için problem çözüme envanteri puanlarının korelasyon katsayılarına baktığımızda; eleştirel okuma becerisi ile problem çözüme becerisi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucu Kanbay'ın (2013) "eleştirel düşünme eğitimi problem çözüme becerisini artırır" hipotezini doğrulamaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözüme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar eleştirel düşünme ve problem çözüme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedirler (Kantek. F., Öztürk. N., Gezer. N. (2010); Beşer. A., Kıssal. A. (2009); Tümkiye. S., Aybek. B., Aldağ. H. (2009).

Araştırmada kullandığımız, eleştirel okuma beceri ölçeği ile çocuklar için problem çözüme envanterinin arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. İlköğretim

dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri ölçeği toplam puanı, problem çözme becerisini açıklamaktadır.

Eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutları olan, sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, analiz ve değerlendirme ile orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Eleştirel okuma beceri ölçeği alt boyutları olan, sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farkları bulma, analiz ve değerlendirme; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerisini açıklamaktadır.

Çocuklar için problem çözme envanteri alt boyutları olan, güven, özdenetim ve kaçınma ile iyi düzeyde anlamlı ilişki vardır. Buna göre çocuklar için problem çözme envanterinin alt boyutları olan, güven, özdenetim ve kaçınma; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel okuma becerisini açıklamaktadır.

## 5.2 ÖNERİLER

1. Okuduğu metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanma ve okuduğu metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanma davranışı olan öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için etkinlikler tasarlanmalıdır.
2. Araştırmamıza katılan öğrencilerin, kullandığımız eleştirel okuma becerisi ölçeğine göre en az davranış gösterdiği davranışlardan olan soru sorma ve sorgulama konusu önemsenmelidir. Öğrencilere açık uçlu sorular sormalı ve ayrıca onların nitelikli soru sormaları sağlanarak bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.
3. Araştırmamıza katılan öğrencilerde problem çözme becerisi ile ilgili en az görülen davranışlardan olan sorun yaşadığında uzun süre etkisinden kurtulamama, ne zaman sorun yaşasa içinde hep bir karamsarlık olması ve kendisini kolay kolay toplayamama davranışı yaşayan öğrencilerle, ders içi etkinlik ve rehberlik çalışmalarında motivasyonu arttıran, etkinlikler yapılmalıdır.
4. Eğitim öğretim etkinliklerinde problem çözmenin temel süreçleri ayrıştırılmalı, aralarındaki etkileşimler incelemeli ve sonuçlar yorumlanmalıdır.

Öğrencilerin bağımsız, özerk, duygu ve heyecanlara açık, esnek, açık görüşlü olabilecekleri, yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri sınıf ortamları hazırlanmalıdır.

5. Duyguları yönetebilme becerisini geliştiren etkinlikler planlanmalıdır. Öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ve bununla ilgili olarak çelişkili konular üzerinde fikir tartışmaları düzenlenmelidir.

6. Ortaokul seviyesi eleştirel okuma ve problem çözme becerisi konularında bir sınır olabilir. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerindeki beklenmeyen durum, örneklem grubundan kaynaklanabilir. Bu nedenle anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin annelerinin meslek grupları daha detaylı incelenebilir.

7. Babaların çocuklarının eğitim hayatındaki etkililiği artırılmalıdır. Okulda öğrencilerin babaları ile vakit geçirebilecekleri ve birlikte etkinlikler yapabilecekleri çalışmalar düzenlenebilir.

8. Çocukların bilgisayar ve tablet için ayırdıkları süreler azaltılarak farklı sosyal etkinliklere yönelmeleri sağlanabilir. Bilgisayar ve tablet etkinlikleri çocuklar için eğitsel ve güvenli ortam oluşturduğundan emin olunmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri (1. Basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Afacan, A. (2010). Okuma Kültürü Açısından İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabına Bir Bakış. *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı, 13-15 Mayıs, Ankara.*
- Akar, C., Başaran, M., Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi, Volume 11/3 Winter 2016, p. 1-14, Ankara*
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbey, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 7, Sayı 2*
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi. 2003; 1(3),7-26*
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerisini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28.*
- Aksan, N., Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, (2007), 31-50*
- Altun, Murat. (1995). *“İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma”.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altun, Murat. (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim. s.147. Ankara: M.E.B. Yay.*
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar.* Anı Yayıncılık, Ankara.

- Altun, M. (2004). *Matematik Öğretimi*.3. Baskı, Alfa Yayıncılık, Bursa.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:147, s.27.
- Anlıak,Ş., Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri. 2005 - dergipark.gov.tr
- Arda, T. B., Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - Paths preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(4), 2679-2698.
- Arı, R., Seçer, Z.Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2003
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113–124.
- Arslan, S., Ünal, D. (24-25 November2016). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Yaratıcı Biliş Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya, Turkey*.
- Ay, Ş., Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52
- Baki, A., Bell, A. (1997). Ortaöğretim Matematik Öğretimi, 1. Cilt. Ankara: Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Bardakçı, M. (2010). *Muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. (The effect of awareness raising about judgement errors on the improvement of critical reading) (Unpublished doctoral thesis). Gazi University, Ankara

- Başaran, M., Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baykul, Y. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8. Sınıflar için. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. F. Oğuzkan). *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi*.
- Bingham, A. (1983). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan, Dördüncü Baskı, *MEB Basımevi, İstanbul*.
- Bosma, B. (1981). *An Experimental Study to Determine The Feasibility of Using Folk Literature to Teach Select Critical Reading Skills to Sixth Grades*. A Dissertation Submitted to Michigan State University In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy Department of Elementary and Special Education, Michigan.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cantürk, B., Günhan, B., Başer N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2009 - [dergipark.gov.tr](http://dergipark.gov.tr)
- Ciardiello, A.V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *Reading teacher*. 58, 138-147.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2018 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style>.
- Collins, N.D. (1993). Teaching Critical Reading Through Literature. Eric Product (071); Eric Digests (selected) (073), ED363869. <http://ericae.net/edo/ED363869.htm>
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168-181.
- Criscuolo, P.N. (1965). A Plea for Critical Reading in the Primary Grades. *Peabody Journal of Education*, Vol. 43, No. 2. <http://links.jstor.org/sici?sici=0161956X%28196509%2943%3A2%3C1073AAPFCRI%3E2.0.CO%3B2-Nvesize=SMALLÇ>



- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Onuncu baskı. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Çam, S., Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Çelik Özen, T. (2010). *Çağdaş Bir Dil ve Edebiyat Öğretimi Program Modeli Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Çıtak, E., Uysal, G. (2012). Kavram Analizi: Eleştirel Düşünme. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55-80.
- Dam, G.; Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*. c.14, 359-379
- Demirel, Ö. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2010). Modern Edebiyat Öğretimi ve Cahit Kavcar. *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2, p. 351-365, February 2013*
- Dursun, O. (2012). Medyada Gerçekliğin İnşasında Okurun Rolü (Hürriyet Gazetesi Okur yorumları Üzerine Bir Analiz). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2: 1-2.  
<http://www.btu.edu.tr/upload/dosyalar/04.06.13.13.55.27>, adresinden 16 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. *In A Costa (Ed.), Developing Minds (Vol.1)*. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher* 18, no 3, p 4-10.
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Facione, N. (2000). Critical Thinking and Clinical Judgment. Available on-line from (December 12, 2017) *California Academic Press*:  
<http://www.calpress.com/resource.html>

- Freire, P. (2003). Ezilenlerin pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fung, I. (2005). Critical Thinking as an Educational Goal: a Fulfilled or Unfulfilled Promise. 06.10.2017 from [http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers/Paper14\\_Irene\\_Fung.doc](http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers/Paper14_Irene_Fung.doc).
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerisini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Genç, Z., Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerisi İle Problem Çözme Becerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 135-147
- Gray W.S. (1960). Sequence of Reading Abilities In Sequential Development of Reading Abilities. Supplementary Educational Monographs, *Chicago: University of Chicago Press*.
- Gönen, M., Öncü, E.Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Eğitim-Kültür-Sanat, Güz (164)*.20 Aralık 2017 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/gonen.htm> adresinden erişildi.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetiştirme*, 1. Basım, Ankara: Tekağaç Yayıncılık
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, 2. Basım, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 123-148.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürkaynak, İ.; Üstel, Fusun; Gülgöz, Sami. (2003). Eleştirel düşünme. eğitim reformu girişimi. [www.erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ellestireldusunme.pdf](http://www.erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ellestireldusunme.pdf) den alıntılanmıştır.)
- Güzel, A. (2006). *Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar*. *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler*

Hardcastle, G.V.(2002).Virginia Tech University Department of Psychology (Doküman: <http://mind.phil.vt.edu/www/1204crs.htm>).

Heppner, P. (1978). A Review Of The Problem Solving Literature And It's Relationships To The Counseling Process. *Journal Of Counseling Psychology*, 25.

İsrael, E. (2003). *Problem Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyoekonomik Düzey ve Cinsiyet ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Jonassen, D.H. (2000). Toward A Design Theory Of Problem Solving. *Educational Technology, Research And Development*, 48 (4), 63–65.

Kabadayı, R., (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutlar. *Öğretmen Dünyası*, 146, 32–33.

Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002 B). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Ve ÖzYeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 2014.

Karadüz, A. (2010). Dil Becerisi Ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 5/3*.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. Ankara Kazancı Kitap Ticaret A.Ş

Keller P. (2009), Critical Reading,

<http://www.accd.edu/sac/history/keller/ACCDitg/SSCT.htm>, adresinden 3 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.

Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.) (2013). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.

- Koçal, E. (2004). *Televizyon çocukları uyuşturuyor*. 21 Şubat 2017 tarihinde <http://arsiv.sabah.com.tr/2004/09/01/cp/yas114-20040821-101.html> adresinden erişildi.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, 2003
- Kurland, D. J. (2000). How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing, [http://www.criticalreading.com/ways\\_to\\_read.htm](http://www.criticalreading.com/ways_to_read.htm), adresinden 2 Kasım 2017 tarihinde alınmıştır.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Le Master J. (2011). Critical Reading: Deep Reading Strategies for Expository. *Texts Teacher* 7: 7-14.
- Lehr, F. (1981). Television viewing and reading. *Reading Teacher*, 35(2), 230-233.
- Luke, A. (2004). Foreward, in McLaughlin, M. and Devoogd, G. (2004). Critical Literacy: Enhancing Students. *New York: Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.
- Mc Laughlin, M., Devoogd, G. L. (2004A) Critical literacy as comprehension: Expanding readerresponse. *New York: Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.
- Mc Laughlin, M., Devoogd, G.L. (2004B). Critical literacy enhancing students comprehension of text. *New York: Published by Scholastic Inc.*
- Meb. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (4. Sınıflar) Öğretim Programı. *MEB Yayınları, Ankara*
- Mertoğlu, H., Öztuna, A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri İle İlişkili Midir? *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet*, 3 (1).
- Ministry of Education of Ontario (2006). The Ontario curriculum language grades 1-8. *Ontario: Ministry of Education*.
- Nas, R. (2003). Türkçe Öğretimi, 1. Basım, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Newell, A., Simon, A. (1972). Human Problem Solving. *NJ: Prentice Hall Englewood Cliffs*.
- Nosich, G. M. (2001). Learning to Things Through. Prentice Hall. New Jersey.

- Nuhoğlu, M. M.(2007).Türkçe öğretimi etkinlikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ortaş, İ. (2007). Kitap okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır? Kitap okuru bir toplum muyuz? 12 Ekim 2017 tarihinde <http://www.hakimi-yetimilliyee.org/index.php?news=864> adresinden erişildi.
- Öz, M. F. (2003). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2011). Eleştirel Okuma kitabından sayfa 45-210
- Özdemir, O. (2008). Eleştirel düşünme. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). Eleştirel Okuma (7. basım). Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Özdemir, E.(2002). Eleştirel Okuma. Bilgi Yayınevi. Ankara
- Özdemirci, F. (1990). “Niçin az okuyoruz” kamuoyu araştırması sonuçlandı. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(3), 154-155.
- Özden, Y. (1998). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensoy, U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 31(1), 187-202.
- Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 179-190.*
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 5, Sayı 2.*
- Öztürk, E., Ayvaz, A. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, 738-742.*
- Özbyay M., Bahar M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbilis Eğitimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1/1: 157-177. <http://www.tekederjisi.com/Makaleler/204744706>, adresinden 14 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). Critical Thinking Handbook: 4. - 6. *Grades A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts*,

*Social Studies ve Science. Rohnert Park, Ca. Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.*

- Paul, Richard W., Linda Elder, T. Bartell. (1997). California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations. *The Foundation for Critical Thinking.*
- Polya, G. (1957). How to Solve it. Second Edition. U.S.A. :Princeton University Pres Princeton, New Jersey.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi (Yayınlanmamış doktora tezi).* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Rapps, J. A. (1998). *Testing a theoretical model of critical thinking and cognitive development* (Unpublished Doctoral Dissertation). Faculty of the Philip Y. Hahn School of Nursing University of San Diego.
- Rice G. (2004). Critical Reading, Thinking and Writing. <http://www.lc.unsw.edu.au/> adresinden 3 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Rousseau, J.J. (2011). Emile ya da çocuk eğitimi üzerine. (Çev. M. Baştürk, Y. Kızılçim). Ankara: Kilit Yayınları.
- Ruppel, R. (2005). The Intellectual Foundations of Critical Thinking. Critical Thinking at Viterbo Retrieved March 7, 2005 from the World Wide Web: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>
- Sadioğlu, Ö., Bilgili, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822, 2008.
- Saraçaloğlu, A., Yenice, N., Karasakaloğlu, N., (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerisi ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2009. Cilt:VI, Sayı:II, 187-206.*
- Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical Problem Solving. *New York: Academic Pres.*
- Semerci, N. (2003). Yaratıcılık, kritik düşünme ve problem çözme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 271, 37-41.
- Serin, O. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim cilt 31, Sayı 142 (80-88).*
- Serin, B. N., Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2008

- Serin, O., Serin, B. N., Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (2), 446–458.
- Sert, I. İ. (2008). Bilgi okuryazarlığı penceresinden Türkiye gerçeklerine bir bakış. Okul Kütüphanecisi, Öğretmen ve Yönetici İşbirliği; Okul Kütüphanesi. 44. Kütüphane Haftası Etkinliği.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal of Pedagogy, Pluralism ve Practice*. Cambridge, Massachusetts: Lesley College.
- Stevens, M. (1998). Sorun Çözümleme. (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı düşünce. Acar Matbaacılık, İstanbul.
- Sünbül, A.M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sweet, A. P. (1993). Transforming Ideas for Teaching and Learning to Read. *Office of Educational Research and Improvement*. Washington, CS 011 460. <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/0000019b/80/13/2e/64.pdf>
- Swedeen, S. T. (2011). First steps in critical literacy. *Degree of Master of Education Professiollal Development*. University of Wisconsin-la Crosse.
- Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerisi ile Tümleşik Dil Becerisinin Geliştirilmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerisi ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şengül M., Yalçın S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/index3 icindekiler.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/index3 icindekiler.htm), adresinden 4 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarılama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tazebay, A., Çelenk, S. (Ed.) (2008). Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler. Ankara: Maya Akademi.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2003

- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, E.B., Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Türnüklü, E.B., Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Thistlethwaite L. L. (1990). Critical Reading for At- Risk Students, *Jornal of Reading*, 12: 586-593.
- Url-1: Problem Solving. <http://www.hawaii.edu/suremath> (Erişim Tarihi: 15.10.2017).
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. İnönü Üniversitesi, Malatya, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, no:5, Ekim, Kasım, Aralık.
- Ünal, F., Sever, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi; Kayseri Vol. 2, Iss. 6, (Spring 2013): 33-42*.
- Vasquez, V. (2004). Negotiating critical literacies with young children. *Mahway, N.J. : Lawrence Erlbaum*.
- Watson, G. , Glaser, M.E. (1964). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel. *N.Y: Harcourt Brace World Inc*.
- Wheeler, L. K. (2007). “Critical Reading of An Essay's Argument” [http://web.cn.edu/kwheeler/reading\\_basic.html](http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html)
- Wheeler K. L. (1998). Critical Reading of An Essay's Argument, [http://web.cn.edu/kwheeler/reading\\_basic.html](http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html), adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- Yazgan, Y., Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005
- Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji. Ankara: Anı Yayıncılık.





T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 58066181-100-  
Konu : Araştırma İzni (İbrahim  
KARADEDELİ)

UŞAK VALİLİĞİNE  
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Müdürlüğünüzün 26.02.2018 tarih ve 29425508-605.01-E.4083895 sayılı yazınız.

Enstitümüz Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 144002019 numaralı öğrencisi İbrahim KARADEDELİ' nin sehven eksik gönderilen " Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" anket örneği yazımız ekinde sunulmuştur

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-İmzalıdır**

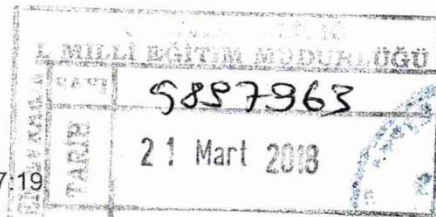
Prof. Dr.Ömer KARAHAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Ölçek (2 sayfa)

1088  
MILLİ EĞT. MÜD.  
20 Mart 2018  
VALİ a.

Mevcut Elektronik İmzalar

ÖMER KARAHAN (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 16/03/2018 17:19



1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak  
Tel: 0.276. 221 21 60  
E-Posta: shmyo@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Halil COHADAR  
Faks: 0.276. 221 21 61  
Elektronik ağ: http://sosbil.usak.edu.tr/

Sayfa 1 / 1





T.C.  
UŞAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508-605.01-E.6839126  
Konu : Araştırma İzni.

04.04.2018

UŞAK ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)  
b) 16/03/2018 tarih ve E.1686 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" konulu araştırma çalışması; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN  
Milli Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
İbrahim KARADEDELİ	Öğrenci	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	21/03/2018 5897963

Ekler :  
Araştırma İzni (4 sayfa)

Güvenli Elektronik  
İmzalı Aslı ile Aynıdır.

04/04/2018

Bilal ZÜBEYİR  
Milli Eğitim Müdürlüğü  
Memuru



## ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : İbrahim KARADEDELİ

Kurumu/Üniversitesi : Uşak Üniversitesi

İletişim Bilgisi :

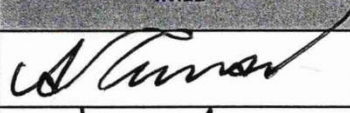



Konu : İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Başvuru Tarihi : 26.03.2018

Veri toplama araçları : var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi  
26.03.2018

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		

Değerli Öğretmenim ve Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışma ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi açıklamak için bir tarama çalışmasıdır. Öğrencilerimizin verdiği cevaplar bilimsel bir araştırmanın temelini oluşturacak ve başka amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

İbrahim KARADEDELİ  
Uşak Üniversitesi  
Temel Eğitim A.B.D.

### A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Kaç yaşındasınız? .....
2. Cinsiyetiniz nedir? ( ) Kız ( ) Erkek
3. Ailenizin sosyoekonomik düzeyi nedir?  
( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek
4. Annenizin eğitim düzeyi nedir?  
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite
5. Babanızın eğitim düzeyi nedir?  
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite
6. Günde kaç saat bilgisayar ve tablet kullanıyorsunuz? .....

### B. ELEŞTİREL OKUMA BECERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve verilmiş olan beş seçenektan düşüncenizi en iyi yansıtan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz.

		HER ZAMAN	GENELLİKLE	ARA SIRA	NADİREN	HİÇ
1	Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.					
2	Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.					
3	Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.					
4	Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.					
5	Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
6	Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.					
7	Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.					
8	Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.					
9	Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.					
10	Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.					
11	Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.					
12	Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.					
13	Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.					
14	Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.					
15	Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.					
16	Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.					
17	Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.					
18	Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.					
19	Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.					
20	Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.					
21	Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.					
22	Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.					
23	Bir metinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.					
24	Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.					
25	Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayana belirleyebilirim.					
26	Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.					
27	Bir metinde birbirini destekleyen veya birbiriyile çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.					
28	Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.					

C. ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ						
Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve verilmiş olan beş seçenektan düşüncenizi en iyi yansıtan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz.						
		HER ZAMAN	GENELLİKLE	ARASIRA	NADİREN	HİÇ
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
3	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
4	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
5	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
6	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
7	Öncelikle sorunlarımdan neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
8	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
9	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
10	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
11	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
12	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
13	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
14	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
15	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
16	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
17	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
18	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
19	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
20	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
21	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
22	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
23	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

## EK- 5

## Ölçekleri geliştiren akademisyenler ile ölçeği kullanmak için izin yazışmaları

