

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, ÖĞRENCİ, AİLE VE EV ORTAMI
DEĞİŞKENLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞİL BASMAZ

Ankara, Haziran, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, ÖĞRENCİ, AİLE VE EV ORTAMI
DEĞİŞKENLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İŞİL BASMAZ

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. ÖMER KUTLU

Ankara, Haziran, 2017

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Işıl BASMAZ'ın hazırladığı “Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi” isimli bu araştırma jürimiz tarafından Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Aslıhan ERMAN ASLANOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU (Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki öğretim üyeleri tarafından.../.../... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca.../.../... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Işıl BASMAZ

ÖZET

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, ÖĞRENCİ, AİLE VE EV ORTAMI DEĞİŞKENLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Basmaz, Işıl

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Haziran, 2017, x+85 sayfa

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan faktörlerin belirlenmesi yordayıcı korelasyon türünde bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çorum ilinde 7. sınıfta öğrenim gören toplam 508 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği, Öğrenci Bilgi Anketi, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci amacında, araştırma grubundaki öğrencilerin; cinsiyete, annenin ve babanın eğitim durumuna, annenin ve babanın çalışma durumuna, evde sahip olunan olanaklara, öğrencinin kendisine ait kitap sayısına, evdeki toplam kitap sayısına, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamana, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığına göre dağılımları incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci amacında ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan faktörler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede yordadığı görülmektedir. Ayrıca, sinema ya da tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenleri de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme eğilimi, okuduğunu anlama becerisi, üst düzey düşünme, hiyerarşik çoklu regresyon, ortaokul

SUMMARY

DETERMINATION OF CRITICAL THINKING DISPOSITION IN THE CONTEXT OF READING COMPREHENSION, STUDENT, FAMILY AND HOME ENVIRONMENT VARIABLES

Basmaz, Işıl

Master, Measurement and Evaluation in Education Department

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ömer KUTLU

January 2017, x+85 pages

It is aimed to determine the relationship between critical thinking disposition and reading comprehension, students, family and home environment of 7th grade students. This study is designed as a predictive correlation study as it means to identify the predictive variables for critical thinking disposition.

The study group consists of 508 seventh grade students who were educated in 2016-2017 education term in Corum city. California Measure of Mental Motivation Scale, students questionnaire, reading comprehension test and its rubric were used as data collection tools. Descriptive statistics such as percentages and frequencies and hierarchical multiple regression analysis were conducted in order to analyze data.

To answer the first question of this study, distribution of the study group according to the gender, education level and working status of parents, home opportunities, books that student owns and his/her family own, time spent reading other than school work and the frequency of going to cinema and theatre is observed.

To answer the second question of this study, the predictive factors for critical thinking disposition are studied. The results advocate that students' reading comprehension skills play an important role in their critical thinking disposition. Besides, going to cinema or theatre and the number of the books at home are predictors of critical thinking disposition.

Key Words: *Critical thinking disposition, reading comprehension skill, higher order thinking, hierarchical multiple regression, secondary school*

ÖNSÖZ

Çalışmalarımda bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Seval Kula'ya, Çiğdem Yavuz'a, Özge Altıntaş'a, Neslihan Tuğçe Şimşek'e, Cansu Ayan'a ve Muharrem Şengül'e teşekkür ederim.

Çalışma yaşamımla birlikte yürüttüğüm çalışmalarım sırasında hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve deneyimlerini paylaşan, her zaman yanımda olan, sevgisi ve şefkatiyle beni yüreklendiren Sayın müdürüm Sevgin Kurtuluş'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez jürimde bulunarak değerli fikirleriyle tezime katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Erman Aslanoğlu'na ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Celal Deha Doğan'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım sürecinde her zaman yanımda olan, bana yol gösteren, varlığıyla güven veren, yardımını ve sevgisini eksik etmeyen, çok değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya emeklerinden, alanıma ve yaşamıma değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Beni ben yapan değerlere sahip olmamı sağlayan, her an yanımda olan, sevgilerini ve desteklerini yüreğimde hissettiğim, varlığıyla bana güç veren, ailem oldukları için kendimi çok şanslı hissettiğim canım annem Zehra Basmaz'a, canım babam Cevat Basmaz'a ve canım abim Emrah Basmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Işıl BASMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iv
SUMMARY	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. İlgili Araştırmalar	12
1.3. Amaç.....	20
1.4. Araştırmanın Önemi	21
1.5. Sınırlılıklar.....	22
BÖLÜM II	23
YÖNTEM	23
2.1. Araştırma Modeli.....	23
2.2. Çalışma Grubu.....	23
2.3. Veriler ve Toplanması	25
2.3.1. Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği	25
2.3.2. Öğrenci Bilgi Anketi	27
2.3.3. Okuduğunu Anlama Testi.....	28
2.3.4. Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı	30
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	31

BÖLÜM III.....	37
BULGULAR VE YORUMLAR	37
3.1. Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenlerinin Dağılımları.....	37
3.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimini Yordayan Değişkenler	42
BÖLÜM IV	54
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	54
4.1. Araştırmanın Sonuçları.....	54
4.2. Öneriler.....	55
4.2.1. Araştırma Sonuçlarından Çıkarılabilecek Öneriler	55
4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	56
KAYNAKLAR.....	57
EKLER	66
EK 1 Yordayıcı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	67
EK 2. İzin Belgesi.....	69
EK 3. Süreksiz Değişkenlere Ait Yapay Değişkenlerin Kodlanması.....	70
EK 4. Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği	72
EK 5. Öğrenci Bilgi Anketi	73
EK 6. Okuduğunu Anlama Testi	75
EK 7. Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı	78

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları	24
Çizelge 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	24
Çizelge 3. Belirtke Tablosu.....	29
Çizelge 4. Okuduğunu Anlama Testine Ait Puanlayıcı Güvenirliği Katsayıları.....	30
Çizelge 5. Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	37
Çizelge 6. Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	38
Çizelge 7. Öğrencilerin Ev Olanaklarının Dağılımı.....	39
Çizelge 8. Öğrencinin Evinde Bulunan Kitap Sayısının Dağılımı.....	39
Çizelge 9. Öğrencinin Kendilerine Ait Kitap Sayısının Dağılımı.....	40
Çizelge 10. Öğrencilerin Okul Dışında, Kitap Okumaya Günde Ortalama Ayırdıkları Zamanın Dağılımı.....	40
Çizelge 11. Öğrencilerin Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklığının Dağılımı.....	41
Çizelge 12. Regresyon Analizine İlişkin Simgeler.....	42
Çizelge 13. Yordayıcı Değişkenlerin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları.....	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Doğrusallık Dağılım Grafiği.....	34
Şekil 2. Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallık Dağılımının Saçılma Diyagramı.....	35



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumuna, ilgili araştırmalara, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve sayıtlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda iletişim olanaklarının ve teknolojinin gelişimiyle birlikte bilimsel bilginin değeri artmaya devam etmektedir. Toplumsal yaşamındaki katı kurallar ve uygulamalar, tek boyutlu insan yaklaşımı ve değerlendirmeleri, bilimsel anlayışın yaygınlaştığı ve nitelikli insan sermayesinin önem kazandığı bu yüzyılın özelliklerine ters düşmektedir. Bireysel ve toplumsal yaşamı doğrudan etkileyen eğitim sisteminin ve anlayışının da sürekli yenilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle günümüzde yeni eğitim anlayışlarına ve uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır (Şentürk, 2008). Eğitimin çağdaş biçimde yorumlanabilmesi için eğitimin amacı, öğrenmenin doğası, bilimsel bilginin değeri, okulların yapı ve işleyişi dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda bu noktalardaki değişmelerin anlamlandırılması önemli olmaktadır (Özden, 2008). Toplumların temel güç kaynağı olan geçerli bilginin üretilmesi ve kullanılması eğitim sistemine yeni sorumluluklar yüklemektedir. Geçerli bilginin üretilerek farklı alanlarda uygulanması, ulusal ve uluslararası rekabette üstünlüğün belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasında küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip bireyler yetiştirebilmek eğitim sisteminin en önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Düşünmeyi öğretmek yalnızca belirli becerileri göz önüne alarak ya da belli bilgileri aktararak olmamaktadır. Düşünmeyi öğretebilmek, öğrencileri nelerin güdüleyeceği ve güçlendireceği üzerine düşündürmeyi, soru sorma, üretken ve özgün olma konularında da özendirmeyi gerektirmektedir (Fisher, 2003). Öğrencilerin gelecek yaşamlarında özgün ve özgür bir birey olabilmeleri için kendi yaşamlarında en doğru çözümleri üreterek en doğru kararları verebilmeleri gerekmektedir. Çağdaş toplumlarda gereksinim duyulan birey özellikleri arasında sorumluluk alma, dogmatik düşünceden

uzak durma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, etkin ve tutarlılık olma, olayları sorgulama ve değerlendirme, kendi düşüncelerini oluşturabilme, empati kurma, tartışma ve uzlaşma kültürüne olma yer almaktadır. Bu noktada düşünme becerilerinin rolü daha da ön plana çıkmakta ve düşünme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kazanmasında etkili olan en önemli kurumlardan biri okuldur. Bu nedenle öğrencilerin birey olmaları sürecinde okulların gerekli donanıma sahip duruma getirilmesi önem kazanmaktadır (Gürkaynak, Üsteş ve Gülgöz, 2008).

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek öğrenme-öğretme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Düşünme; bireylerin gözlemleri ve deneyimleriyle edindikleri bilgileri kavramsallaştırmaları, çözümleyebilmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uyarlamaları amacıyla gerçekleştirilen zihinsel bir etkinliktir. Düşünmeyi öğrenmek ise anlamlı öğrenme gerçekleştiğinde meydana gelmektedir. Düşünme becerisiyle birlikte parça parça edinilen bilgiler bir bütün haline getirilerek mevcut bilgilerin ötesine gidilebilmekte ya da mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşılabilir (Şaban, 2002). İnsan, doğası gereği düşünmesine rağmen, düşüncesini geliştirmek için düşünmeye başladığında eleştirel düşünme sürecine girmektedir. Eleştirel düşünme, düşünme üzerine yapılan düşünme süreci olarak yorumlanmaktadır. Bu durumda eleştirel düşünen kişinin, akıl ve mantık çerçevesinde bir durum üzerinden çıkarımlar yaparak nesnel ve sistemli biçimde doğru ve yanlış ayırt edebilir olması gerekmektedir (Küçükali ve Akbaş, 2015).

Düşünce ve davranışları etkileyen olaylar keşfedilmeye çalışıldığında eleştirel düşünme süreci başlamaktadır. Süreçle birlikte eleştirel düşünme becerisi kazanan öğrenciler, düşüncelerini şekillendirerek varsayımları belirleyebilmekte ve bu varsayımların doğruluğunu ve geçerliğini kontrol ederek durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmektedir (Brookfield, 2012; Forshaw, 2012). Bu durum ancak düşünme üzerine düşünmekle dolayısıyla üst düzey düşünmeyle mümkün olmaktadır. Eleştirel düşünme de düşünme üstüne düşünmemizi sağlayan üst düzey zihinsel beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme becerisi için düşünme becerilerinin yanı sıra araştırma, mantıksal çıkarımlarda bulunma, sorular sorup yanıtlar bulabilme ve organize olabilme becerileri gerekmektedir (Cohen, 1993; Rirozzi, Starrks-Martin ve Dziewisz, 2008; Eales-Reynolds, Brenda, Jones ve McCreery, 2013). Eleştirel düşünme, bilginin oluşumu ve anlamlandırılması sürecinde birçok farklı kaynaktan alınan bilginin çeşitliliğini düşünerek, karmaşık fikirlerin

oluşumunda bilgileri yeniden inşa etme sürecinde etkili olmaktadır. Eleştirel düşünme, stratejik bir düşünme olup farklı bakış açılarıyla olayları çözümleyebilmeyi ve ayrıntıları anlayabilmeyi gerektirmektedir. Eleştirel düşünen bireyler, durumların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek sorunları anlamakta ve farklı durumlarda sorunların nasıl değerlendirileceğini bilmektedir (Moon, 2007). Bu sayede öğrenciler, farklı bakış açılarını değerlendirerek olaylara yaklaşmakta aynı zamanda doğru soruları sorarak anlamayı anlamlandırmakta, araştırmakta ve değerlendirmektedir (Maiorana, 1992).

İlgili alanyazın incelendiğinde, Smith ve Lewis (1993) eleştirel düşünmeyi bilginin değerinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi ve desteklenmesi olarak tanımlarken; Haladyna (1997) karar verme, karşılaştırma, yansıtma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan becerilerin birleşimi olarak açıklamaktadır. Baker, Rudd ve Pomeroy (2001)'e göre eleştirel düşünme, belirli kalıplardan ve önyargılardan uzak bağımsız düşünce, empati ve merak gerektiren mantıksal çıkarım yapabilmeyi içermektedir. Halpern (2006), eleştirel düşünmeyi bir olay karşısında nasıl bir strateji izleyeceğini, planlama yapacağını ve çözüm için gerekli olan modelleri nasıl kullanacağını seçebilme kısmında etkili olan zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Paul ve Elder (2006)'e göre eleştirel düşünme herhangi bir konu veya problem hakkında düşünürün düşünmesinin niteliğini çözümleyerek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirilen düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme kendi kendini yöneten, disipline eden, denetleyen ve düzelten bir düşünmedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) ise eleştirel düşünmeyi akılcı ve bilimsel kanıtlara dayanarak, somut ya da soyut konular üzerinde düşünerek net yargılara ulaşmaya çalışan bir düşünme süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme tüm duyulardan, yazılı ve sözlü anlatımlardan, deneyimlerden, gözlemlerden ve akıl yürütmeden elde edilen verileri bir araya getirmeyi gerektirmektedir. Abrami ve diğerleri (2015), eleştirel düşünmeyi yorumlama, çözümleme, değerlendirme, çıkarım yaparak düşünebilme ve bu doğrultuda karar verebilme yeteneği olarak açıklamaktadır.

Gözlem yapma, karar verme, çözümleme ve mantıklı düşünme eleştirel düşünme becerisinin odak noktasını oluşturmaktadır. Bu beceriyi kazanan öğrenciler herhangi bir durumla ilgili kilit noktayı belirleyebilme yeteneğini geliştirerek, ayrıntıların önemini belirlemekte ve amacına odaklanmaktadır. Aynı zamanda belirli bir konudaki farklı düşünceleri gözden geçirerek etkili olanlarla, olmayanları birbirinden ayırabilmektedir. Eleştirel düşünmeyi kullanamayan öğrenciler ise, aynı konuyla ilgili yararlı ya da yararsız, ilgili ya da ilgisiz düşünceler arasından gerekli olan bilgileri

yorumlayamamakta ve etkili bir karara ya da çözüme ulaşamamaktadır (Cottrell, 2011). Bireylerin kendilerini geliştirerek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları için düşünce süreçlerini bilmeleri gerekmektedir. Bireyler, düşünme kavramını denetimleri dışında gelişen bir durum olarak algılamamalı ve düşünme sürecinin farkına vararak bu sürece kendilerinin yön verebileceğini bilmelidir. Ayrıca, bireylerin başkalarının düşünme süreçlerini de inceleyerek karşılaştırabilir olmaları gerekmektedir. Başkalarının sonuca ulaşmak için kullandığı adımları ve düşünce stratejilerini inceleyebilen bireylerin, kendi düşünme süreçlerini daha etkili duruma getirmeleri mümkün olmaktadır. Bu sayede bireyler, kendi kalıp düşüncelerinin farkına vararak bu düşüncelerin dışına çıkabilmektedir. Eleştirel düşünme; etkin olma, bağımsız olma, yeni fikirlere karşı istekli olma, fikirleri destekleyen nedenleri göz önünde tutma ve fikirlerin düzenlenmesine önem verme gibi birçok farklı beceriyi içermektedir (Cüceloğlu, 2001). Beyer (1998)'e göre, en önemli eleştirel düşünme becerileri şunlardır:

- Doğrulanabilecek gerçeklerle diğer iddiaları birbirinden ayırabilme,
- İlişkili bilgi, önerme ve nedenlerle ilişkisiz olanları ayırabilme,
- Olan bir düşüncenin gerçeğe dayalı doğruluğunu tanımlayabilme,
- Bir bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulayabilme,
- Tanımlanan varsayımları sorgulayabilme,
- Önyargıları belirleyebilme,
- Mantık yürütürken mantık hatalarını ya da tutarsızlıklarını fark edebilme,
- Önerme ya da tartışmaları tanımlayabilme,
- Bir önerme ya da tartışmanın gidişine yön verebilme.

McKnown (1997)'e göre, *yargılamayı (muhakemeyi) değerlendirme ve eleştirel düşünme çabası* olmak üzere eleştirel düşünmenin iki bileşeni bulunmaktadır. Yargılamayı değerlendirme, uygun anlamlar çıkarma ve nedenleri değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Eleştirel düşünme çabası ise, eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilme eğilimini kapsamaktadır. Bu iki bileşenden yola çıkarak düşünmenin en önemli özellikleri şöyle açıklanmaktadır (Akt. Vural ve Kutlu, 2004):

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeye ve yargılamaya bağlıdır: Eleştirel düşünme sürecinden elde edilmiş çıkarımlar, bir sorunu çözmek için çıkar yol aramaya ve bu sorun için geçerli kanıtlar bulmaya dayalı olmalıdır.

- Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşüncenin gelişebilmesi için birey, kendisine ve başkasına ait düşünceleri ayrıntılı ve bilinçli bir biçimde değerlendirebilmelidir.
- Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Birey ne yapması gerektiğiyle ilgili olarak en iyi karar verebilmesi üzerine düşünebilmelidir.

Facione (1998), eleştirel düşünmenin boyutlarını; *yorum yapma*, *çözümleme (analiz)*, *çıkarımda bulunma*, *değerlendirme*, *açıklama* ve *öz düzenleme* olarak tanımlamaktadır. Bu bileşenler aşağıda belirtilmiştir:

- *Yorum yapma*: Deneyimlerin, durumların, olayların, yargıların, hükümlerin, inançların, kuralların, yöntemlerin ve ölçütlerin önemini, anlamını anlamak ve açıklamaktır.
- *Çözümleme*: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar arasındaki ilişkileri tanımlamak ya da inançlar, yargılar, deneyimler, nedenler ve fikirler arasındaki ilişkileri belirlemektir.
- *Çıkarımda bulunma*: Mantıksal sonuçlar çıkarabilmek amacıyla bireylere gerekecek bileşenleri belirlemektir. Tahminleri ve hipotezleri oluşturarak gerekli bilgileri şekillendirerek veriler, yargılar, ilkeler, inançlar, kavramlar ve tanımlar aracılığıyla sonuç çıkarmaktır.
- *Değerlendirme*: Bireylerin bakış açılarını, deneyimlerini, inançlarını ve fikirlerini tanımlayarak durumların güvenilirliğini belirlemektir. Ayrıca durumlar, tanımlar ve sorular arasındaki gerçek ilişkilerin mantıksal değerlendirmesini yapmaktır.
- *Açıklama*: Kanıt, kavram, yöntem ve ölçüt açısından olayları düşünerek açıklamaktır. Bireylerin akıl yürütme sürecinde fikirlerini ön plana çıkarmaktır.
- *Öz düzenleme*: Bireylerin bilişsel etkinliklerini kontrol etmek ve bu etkinliklerde kullanılan bileşenleri kendini sınavarak gereken durumlara göre düzenlemektir.

Eleştirel düşünme kendi kendini yöneten, öz denetimi olan ve kendi kendini düzelten bir düşüncedir. Bireylere düşüncelerini çözümleyerek kavramları, varsayımları, sonuçları ve amaçları belirleyebilme becerisi kazandırmaktadır. Düşünmeyi

değerlendirme kısmında ise olayların belirgin noktalarını, doğruluğunu, uygunluğunu, önemini, mantığını ve adilliğini kontrol edebilme becerisi ön plana çıkmaktadır. Paul ve Elder (2006), eleştirel düşünen bireyin davranışlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- İlgili bilgileri toplayarak değerlendirir ve bunları etkili biçimde yorumlar.
- Soyut fikirleri kullanır.
- Akıl yürüterek karmaşık sorunlara çözümler getirir.
- İlgili ölçütleri ve standartları test edip, gözden geçirir.
- Alternatif düşünce sistemlerine açık fikirli olur.

Eleştirel düşünme becerisi kazanma sürecinde, öğrenci etkin rol almakta ve yaşamı nasıl anlamlandıracağını anlamaktadır. Bu süreçte açık görüşlü olmak eleştirel düşünme için kritik bir öneme sahip olduğundan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin açık görüşlü olması ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi gerekmektedir (Black, 2005; Hooks, 2010; Crews-Anderson, 2007). Öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi sayesinde durumları keşfetmeyi öğrenerek bunu bir beyin alışkanlığına dönüştürebilmektedir. Öğrencilerin olaylara yönelik duyarlılığının gelişmesi için de eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir. Bu süreçte öğretmenlerin eleştirel düşünme fırsatları yaratacak durumlar oluşturması gerekmektedir (Leader ve Middleton, 2004). Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla sınıf içinde tartışma, zıt görüşleri çürütme, yanıtta probleme gitme, amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaştıracak yolları düşünme, düşüncelerdeki tutarsız olan yanları belirleme ve bu tutarsızlıkların üstesinden gelecek çözüm yolları önerme gibi becerilerin kullanılmasını gerektiren etkinlikler tasarlanabilmektedir (Doğan, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini merakla dönüştürecek durumları sağlaması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yeni bilgiler öğrenmesi sonrasında ise bunları öğrencilerine aktarması için yeni düşüncelere ve farklı bakış açılara açık olması gerekmektedir. (Barbara, 1996; Braman, 1999).

Öğretmenlerin; eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında hazırlık yapmaları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaları gerekmektedir. Bu kısımda öğretmenlerin başarılı olabilmesi için öncelikle kendilerini sorgulamaları ve değerlendirmeleri oldukça önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin;

- Öğretim sürecinde öğrencilerimin hangi becerilerini geliştirmem gerekir?
- Öğrencilerimin becerilerini geliştirirken nasıl bir yol izlemem gerekir?
- Süreçte, hangi materyalleri kullanmam gerekir?
- Öğretimin kalitesini arttırmak için öğrencilerime geribildirim verirken nasıl bir yol izlemem gerekir?
- Öğrencilerim bir üst eğitim düzeyine geçebilmek için hazır mı?
- Öğrencilerimi bir sonraki derslere ve etkinliklere nasıl güdülemem gerekir?
- Bir sonraki dersleri ve etkinlikleri nasıl düzenlemem gerekir?

gibi soruları kendisine yöneltmesi gerekmektedir. Bu soruların yanıtları öğretmenler için çok önemli olmalı ve bu soruların yanıtlarına göre eğitim etkinlikleri şekillendirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin bu soruları ne zaman ve hangi aralıklarla kendilerine soracaklarını da bilmeleri gerekmektedir (TEDMEM, 2015). Bu değerlendirmeler doğrultusunda eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerin kazandırılması amacıyla öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve birbirlerini değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Öğrencilerin düşünme süreçleri izlenerek soru sorabilme ve sorgulayabilme durumları üzerinde durulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin nitelikli soru sorabilmeleri sağlanarak bu konuda yönlendirmeler yapılmalıdır. Olaylara karşı eğilimleri ve ön yargıları saptamak için etkinlikler yapma ve amaca yönelik farklı görüşleri ön planda tutan eserleri inceleme, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkilidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bütün alanlar için gerekli olan eleştirel düşünme becerisi bir açıdan da öğrencilere özgürlük yaratmaktadır. Öğrenciler mantık yürüterek olaylar arasındaki bağlantıları keşfetmektedir. Bu sayede eleştirel düşünme, güdüyü arttırarak öğrencilerin başarılı olmasına katkıda bulunmaktadır (Brookhart, 2010). Sergeant ve Cannon (2016)'a göre eleştirel düşünme becerisi için gerekli olan davranışsal göstergeler aşağıdaki gibidir:

- *Etkin dinleme:* Diğerlerinden bilgi toplarken ya da fikir alırken, eleştirel düşünen bireyler tam anlamıyla bilişsel dinleme ve düşünme yeteneklerini meydana çıkarırlar.
- *Eleştirel konuşmaya ortam yaratma- cesaretlendirme:* Etkin dinlemeye ek olarak, eleştirel düşünen bireyler etkin sorularla eleştirel düşünmeye özendirilmelidir.

- *Alanında yetkin bireylerle iletişim kurma:* Eleştirel düşünürler bu işi iyi bilen iyi kurgulanmış ve önceden planlanmış akıcı ve düzgün biçimde konuşabilme becerisine sahip olmalıdır.
- *Farklı kaynaklardan veri toplama:* Eleştirel düşünürler etkin olarak güvenilir kaynaklardan konuyla ilgili bilgi toplamalıdır.
- *Gerçeklerle kişisel fikirleri birbirinden ayırabilme:* Gerçeklik ve doğruluk için bilgileri değerlendirebilme yetisi olmalıdır.
- *Yeterli bilgiye ulaşmadan karar vermeyi erteleyebilme:* Eleştirel düşünürler herhangi bir düşünceye sorgulamadan inanmazlar. Yeterli ve kaliteli bilgiyi toplayana kadar beklerler.
- *Yeni fikirlerin ışığında kararlarını ya da yargılarını tekrar gözden geçirebilme:* Eleştirel düşünürler yeni bir kanıt ya da deneyim yaşadığında düşünceleri şekillendirebilir ya da olağan düşüncesinden uzaklaşabilir.
- *Yeni durumlara bilgilerini uyarlayabilme:* Eleştirel düşünürler bilgileri ya da düşünceleri ilgisiz olduğunda ya da yeni durumlara uyarlanabilir bilgiler olduğunda bu durumu fark edebilir.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmenin rolü ve öğrenme etkinlikleri önemli olmasına rağmen, eleştirel düşünmeyi etkileyen diğer faktörler de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin aile özellikleri, yaşanılan çevrenin özellikleri ve ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi faktörler bu becerinin gelişmesinde dikkate alınması gereken özelliklerdir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study -TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment -PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Project of International Reading Language Skills -PIRLS) gibi öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren araştırmalar öğrenci başarısıyla birlikte öğrenci başarısına etki eden faktörleri de araştırmaktadır. Bu çalışmalarda, öğrenci performanslarının geri planını oluşturan ve öğrenci performanslarıyla ilişkili olan özellikler hakkında veri toplamak amacıyla öğrenci anketleri kullanılmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda varılan ortak nokta, aile özellikleri ve ev olanakları, öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri etkilemektedir (MEB, 2003; 2010; 2015). Bu nedenle, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin istenilen düzeye ulaşabilmesi için olası tüm faktörlerin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için dikkate alınması gereken önemli bir öge de, öğrencilerin eleştirel okuma becerileridir. Herhangi bir metne eleştirel gözle bakılabilmesi için öncelikle okuma ve anlama becerilerine sahip olunması gerekmektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Gelder, 2005). Öğrenciler okuma becerileri sayesinde yeni bilgi, durum, deneyim ve olaylarla karşılaşmaktadır. Okuma becerisi; öğrenmeyi, tartışmayı, araştırmayı, yorumlamayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan süreç içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için günlük yaşamlarında karşılaştıkları yazılı metinleri, gerekli yöntemleri kullanarak doğru biçimde okuyabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin, okumayı alışkanlık hâline getirerek okuduklarını değerlendirebilmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri, bu becerilerin gelişmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır (MEB, 2006; 2009).

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim programlarının işe koşulmasının nedenlerinden biri, gelişen teknolojinin bireylerin kullanması için sunduğu bilgi çeşitliliği ve miktarıdır. Bilgiyi edilgen olarak almaya alışan öğrencilerin, bu şekilde bir bilgi yoğunluğu karşısında eleştirel seçimler yapmaları, akademik çalışmaları için ölçüt ve stratejiler oluşturmaları ve karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmeleri zor olmaktadır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere, bilgileri edilgen biçimde sorgulamadan almaları değil; bilgileri işlerken ve ayıklarken eleştirel olmalarının önemi öğretilmelidir (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler internet üzerinden bilgi toplama, büyük bir veriyi taramayı, taranan bilgiyi süzme ve güvenilirliğini değerlendirme gibi becerilere sahip olduğundan eleştirel düşünme, okuma becerileri bakımından her zamankinden daha önemli hale gelmektedir (MEB, 2015).

Okuduğunu anlama, insanın dünyasını genişletmesinde ve kişiliğini biçimlendirmesinde önemli bir etkidir. İki ayrı kavram gibi görünen, insanları gerçek anlamda özgür kılan okuma ve anlama arasında aslında neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. İnsanlar anlamak için okumakta, okuduklarını da anlamak istemektedir (Demirel, 2002). Okuma, insanların yalnızca bilgi edinmek, aklına takılan soruların yanıtını bulmak ya da başkalarının yaşantı ve deneyimlerini paylaşmak için kullandığı bir araç olmamaktadır. Okuma aynı zamanda insanın düşünce gücünü geliştiren önemli bir araçtır. Okuduğu her yazıyı anlamaya çabalayan insan bu yolla anlama, sezme ve kestirme gücünü beslemektedir. Metinde söylenenlerin, öne sürülen düşüncelerin

geçerliğini düşünmekte, yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğine bakmaktadır. Bütün bunlar, öğrencilerde eleştirel bir tutum oluşturmaktadır. Bu yönden okuduğunu anlama becerisi, eleştirel düşünceyi diri tutan ve onu besleyen bir tür kaynaktır (Özdemir, 2011).

Anlama, doğumdan hemen sonra; konuşma, yaklaşık bir yaş civarında; yazma ve okuma ise okul eğitimiyle birlikte başlamaktadır. Bu dört becerinin ortak noktası bireyin düşünme gücünün gelişmesiyle ilgilidir. Dilin geliştirilebilmesi için bu dört kanalın geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, dil öğretimine resmi olarak başlanan ilköğretim basamağı çok önemlidir (Kutlu, 1999). Bloom (1995)'e göre, bu beceri, öğrenciliğin ilk yıllarında kazanılmakta ve öğrencinin öğrenmesini eğitim-öğretim yaşamı boyunca etkilemektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi kazanamamış bireylerin, eleştirel düşünmeyi de kapsayan üst düzey zihinsel süreçlerde başarılı olmaları olası değildir.

Öğrenciler, okuma becerilerini eleştirel niteliğe dönüştürdüğünde, okuduklarından sonuçlar çıkarıp değerlendirme yapabilecek düzeye gelir. Böylece her öğrenci çok yönlü bir yapıya sahip okuma metinlerinden çıkarımlar yapabilir. Eleştirel okuma becerisine sahip öğrenciler, yazarın metin içinde aktardığı bilgilerin gerçek yaşamdaki boyutlarının karşılığını arayarak bulmaya çabalar. Öğrencilerin metin içinde olan bilgilerin gerçekliğini ve güvenilirliğini sorgulaması gerekir. Eleştirel okuyabilen ve dinleyebilen öğrenciler, farklı metin türlerinin yapısını değerlendirebilecek beceriye sahipken; eleştirel olmayanlar metinde yer alan bilgiden çıkarım yapamayacakları gibi metnin kendi dünyası içinde kaybolmaktadır. Eleştirel okuyucu, metni sorgulayarak karşılaştırma yapabilir ve çıkarımlar elde edebilir. Öğrencilerin metnin bütününi oluşturan öğelere hâkim olabilmesi ve bu öğelere ilişkin yorum yapabilmesi eleştirel okuma becerisi için önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu beceri için metni yorumlamanın dışında öğrencilerin metni tanımasını, metne yönelik olan sorunları çözebilmesini ve yeni düşünceler geliştirebilmeyi gerektiren zihinsel becerileri gerektirir (Karadüz, 2010).

Eleştirel düşünme sürecinde bir bilgi; bütünü, öğeleri ve ilişkileri açısından irdelenir. Eleştirel düşünen okur, okuduğu yazıyı değişik boyutlarda çözümlemelere tabi tutarak yeniden üretir ve anlamlandırır. Bir konuda eleştirel düşünülürken alternatif düşüncenin geliştirilmesi çok önemlidir. Okumanın, üst düzey becerileri kapsamı için metnin anlaşılması, yorumlanması ve amacının belirlenmesi gerekmektedir (Afflerbach, Cho ve Kim, 2015; Güleriyüz, 2006). Bu süreçlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin

öncesi, sırası ve sonrasındaki durumlara eleştirel gözle bakabilmesi gerekmektedir (Jones, 1985). Li ve diğerleri (2016)'nın yaptığı araştırmada, okuma öncesi, sırası ve sonrasında düşünme, çıkarımda bulunma, durumu tartışma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama açısından doğru yönlendirmenin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur.

Eleştirel düşünme, günümüzde yalnızca akademik ortamlarda değil çalışma yaşamı için de önemli bir beceridir. Çalışma yaşamı, eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duymakta, toplum eleştirel düşünebilen vatandaşlar beklemektedir (Kaya, 2010). Toplumların yoğun bir rekabet içerisinde olduğu dönemde, günümüzdeki koşullara uyum sağlanabilmesi için ekonomik olarak bağımsız ve refah düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bunun için de kültürel varlıklarını koruyan, kültürel değerlerini özümseyen, yeni bilgi ve becerilere sahip, özgüvenli ve saygılı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklere sahip bireylere sahip olmak isteyen toplumların ise zihinsel becerilerin geliştirilmesini amaç edinen eğitim sistemlerine gereksinimleri vardır (MEB, 2011).

Çalışma yaşamı, eğitim sektöründen üst düzey düşünme becerileri kazanmış, bağımsız düşünebilen ve kendini doğru biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Öğrencilik yaşamında düşünme becerilerini kazanamamış bireylerin, çalışma yaşamlarındaki eğitimlerle dahi başarılı olması neredeyse olanaksızdır (Sormunen, 1992). Dünyada özgür düşünceye ve evrensel hukuka dayalı yeni bir ekonomik sistem kurulmaktadır. Eskiden olduğu gibi doğal kaynaklar, tarım ya da jeopolitik konum bir ülkeyi gelişmiş ülke düzeyine getirmeye yetmemektedir. Yeni ekonominin temel girdisi bilgi ve beceridir. Bilgiye özgürce ulaşan, yurttaşlarına bu bilgiyi uygulama ve geliştirme becerisi kazandıran toplumlar yeni ekonominin zenginleri olmaktadır (Şirin, 2015). Bu nedenle bireylerin öğrencilik yaşamından çalışma yaşamına kadar her süreçte belirli becerileri kazanmış olması beklenmektedir. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerisi önemli yere sahiptir.

Eleştirel düşünme becerisinin eğitim-öğretim sürecindeki önemi nedeniyle alanyazında birçok araştırma yapılmış ve bu becerinin öğrenciler için önemi vurgulanmıştır. Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin her zaman araştırılması gereken ve eğitimde gelişmeyi sağlayacak bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için bu gelişime etki eden faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler belirlenmeli ve öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yollar bulunmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ev ortamı değişkenleriyle alakalı araştırmanın olmaması bu araştırmanın yapılmasına gereklilik oluşturmaktadır.

1.2. İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ayrı boyut üzerinde yürütülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin ya da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ölçülmeye çalışılmış ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Alanyazın taramasında, araştırmanın ele aldığı amaç ile doğrudan ilişkili bir çalışma bulunamamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın konusuyla ilişkili çalışmalar zamandizisi sırada özetlenmiştir.

Bayındır (2015) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından ele alınmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin analitiklik ve meraklılık alt boyutları için yüksek; açık fikirlilik, gerçeği arama, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanında ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında manidar bir farklılık olduğu görülmüş, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek eleştirel düşünme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Bowers, Pecora, Johnson, Brooks ve Schindell (2015)'in araştırmasında öğrencilere herhangi bir olay karşısında risk yönetimini içeren ve eleştirel düşünme becerilerini transfer edebilecekleri etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin risk değerlendirmesi yapabilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca olayları organize etmede, liderlik gereken durumlarda, risk değerlendirmesi yaparken kendine güvenmede, zaman yönetiminde ve plan yapmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin yüksek olmasının önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Doğan Dolapçioğlu (2015)'nin çalışmasında, matematik dersinde otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini nasıl geliştirebileceği incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların öğrencilerin anlama, çözümleri karşılaştırma ve değerlendirme, doğru sonuca ulaşma ve ispat, yeni çözüm yolu önerme

ve yansıtma gibi eleştirel düşünme becerisi için gerekli olan faktörleri geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmanın öğretmen görüşleriyle ilgili kısmından ise otantik öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme becerisi gelişimine yönelik uzun metinleri zihinde tutmaya, dersi özetlemeye, ifade etmeye ve okuduğunu anlamaya ilişkin gelişim sağladığı sonucu çıkarılmıştır.

Mehta ve Al-Mahrooqi (2015), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin makale yazmada manidar farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sözel ya da yazma alanında yapılan etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat vermektedir. Bu durumda öğrencilerin akademik başarıları için bir olayı farklı bakış açılarıyla ele alan eleştirel yazılar okumalarının makale yazmada öğrencilere eleştirel bakış açısı sağlamaktadır. Dolayısıyla eleştirel yazılar okuyan öğrencilerin akademik yazılar yazarken eleştirel fikirlerini yazıya yansıtmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ralston ve Bays (2015)'in araştırmasında eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek için üniversitenin birinci sınıfından son sınıfına kadar öğrencilerin takibi yapılan bir boylamsal çalışma yürütülmüştür. Mühendislik bölümünde okuyan öğrencilere dört yıl boyunca alanlarıyla ilgili yöneticilik konusunda eleştirel düşünmesini ve bu konuda olayları değerlendirebilmesini gerektirecek eğitimlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin üniversite hayatları boyunca üç kez veri toplanmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri çalışma süresince manidar bir artış göstermiştir.

Sahin, French, Hand ve Gunel (2015) eğitim sisteminin öğrencilere kazandırmak istediği beceri düzeyleri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisinin birçok becerinin de gelişmesinde temel rol oynadığını savunmaktadır. Bu araştırmanın amacı da eğitimde eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesinde veri toplama aracı olarak sıkça kullanılan ölçeklerden biri olan Cornell eleştirel düşünme ölçeğinin ayırt edici madde işleyişini belirlemektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halindeki geçerlik kanıtlarının sınırlı olması ölçeğin puanlarının etkilenme olasılığını doğurmaktadır. Bu nedenle araştırma bu ölçeğin Türkiye'deki ve Amerika'daki öğrenciler arasındaki ayırt edici madde işleyişinin belirlenmesi üzerine çalışılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkiye'de kullanılan versiyonundaki ayırt edici maddelerin iki ülke öğrencileri arasında ortalama farklılığı yaratmadığı saptanmıştır.

Hugerat ve Kortam (2014) tarafından yapılan araştırmada biyoloji ve kimya bölümlerinde okuyan üniversite 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri

düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma için öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek ve bilimi sorgulatacak şekilde tasarlanmış eğitim programları, çalışmalar ve bilimsel makale okumaları yaptırılmıştır. Araştırmanın sonunda bu değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Polat'ın (2014) yaptığı araştırmanın amacı, eleştirel düşünme becerisi öğretimi farklı açılardan incelemektir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, eleştirel düşünmenin nasıl kavramsallaştığı, sınıf içi uygulamalarda eleştirel düşünme öğretimi ve öğretim programında eleştirel düşünme etkinliklerine ne sıklıkta yer verildiği araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler eleştirel düşünme kavramını alanyazına uygun olarak tanımlayıp eleştirel düşünme becerisi öğretimi alanyazında olan yaklaşımlara paralel uygulamalar yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Bağcı ve Şahbaz (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversitede Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin akademik başarısına ve cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinde kendilerini yeterli görmelerine göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin değiştiği, dinleme ve yazma becerileri açısından ise eleştirel düşünme beceri düzeylerinin değişmediği sonucuna varılmıştır.

Barnett ve Francis (2012), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için üst düzey düşünme sorularının etkisini incelemiştir. Deney grubunda olan öğrencilerin sınavları üst düzey düşünme gerektiren maddelerden oluşurken kontrol grubunun sınav soruları sınıf öğrenmelerini ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli ve uzun yanıt gerektiren açık uçlu maddelerden oluşturulmuştur. Üst düzey düşünme becerisini geliştirecek sorular sormanın ve eğitim programının buna göre düzenlenmesinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirdiği bulunmuştur. Dönemin başında ve sonunda yapılan ölçmelere göre her iki grupta eleştirel düşünme becerileri artış göstermesine rağmen deney grubunda olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri kontrol grubuna göre manidar bir farklılık göstermiştir.

Shim ve Walczak (2012) araştırmalarında öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Eleştirel düşünme beceri düzeylerinden öğrencilerin kendini ifade etmesi ve değerlendirme üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunda öğrencileri zorlayan ve merak uyandıran soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde manidar bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca soyut kavramları yorumlayabilmenin eleştirel düşünme

beceri düzeyinde manidar bir farklılık göstermesine rağmen diğer araştırmaların aksine grup çalışmalarının manidar bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akyol'un (2011) araştırmasında amaç, öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın yeterlilik seviyesini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda eleştirel okuma becerisi kazandırma açısından programın yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel okuma becerisinin kazanılmasında kız öğrencilerin lehine manidar bir farklılık bulunurken sosyoekonomik durum açısından da olumlu şartlar içerisinde bulunan öğrenciler, eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre Türkçe ders kitaplarında olan okuma metinlerinin ve bu metin çalışmalarının daha güçlü bir şekilde eleştirel okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitimcilerin eleştirel okuma alanında daha yetkin hâle gelerek, sınıflarında eleştirel okumayı temel alan çalışmalara daha fazla yer vermesi gerektiği savunulmuştur.

Ersoy ve Başer'in (2011) yaptığı araştırmada ilköğretim düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi için "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. İlköğretim devlet okulunda ve özel okulda okuyan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi ve okul türü açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve okul türü fark etmeksizin eleştirel düşünme eğilimleri düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin üst düzey becerileri istendik düzeyde kazanamadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumun programdan, öğretim sisteminden, öğretmenden ve ya teknolojik olanakların eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği üzerinde durulmuştur.

Karabacak'ın (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amaçlamıştır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ne düzeyde sahip oldukları okul, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, öğrencinin Türkçe başarısı ve öğretmenin cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek, sınıf öğretmeni bayan olan ve sınıf sayısı 20-30 kişi olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehine manidar farklılıklar olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre ise sadece eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerinde kız öğrencilerin lehine manidar bir farklılaşma olurken diğer

değişkenlerde manidar bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanik (2010), öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerini ortaya koymayı ve 7. sınıf düzeyinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulamaların değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme ile bağlantı kurduğu bilişsel eğilimler, beceriler ve ölçütler belirlenmiştir. Aynı zamanda sonuçlar, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede öğrencilerin rollerini ve eleştirel düşünme becerisinin sınıfta geliştirilmesi için gerekli gördükleri koşulları ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmanın sonuçları eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri uygulamalara ve bu amaçla kullanılan öğretim stratejilerine ışık tutmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik görüşleri, değerlendirmelerinde amaçladıkları eğilimler ve beceriler için başvurdukları ölçütleri ve bu amaçla kullanılan teknikleri, bu becerinin geliştirilmesi sürecini zorlaştıran ve kolaylaştıran faktörleri saptamaya çalışmıştır.

Kayagil'in (2010) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarısı, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi-Düzy X ile veriler elde edilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istendik düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca matematik başarısı, cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin varyansına önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde çalışmakta olan öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu; cinsiyet, görev yapmakta oldukları öğretim kademesi, hizmet süresi, bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde manidar farklılık göstermediği bulunmuştur.

Korkmaz ve Yeşil'in (2009) çalışmasında öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretim kademelerinin son sınıflarında olan öğrencilere California

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin gördüğü eğitimin, eleştirel düşünme eğilimlerini olumsuz anlamda etkilediği; yükseköğretim düzeyinin ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu katkılar sağlamasına rağmen bu olumlu katkıların yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Bağdat (2009), 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve yapılandırmacı yaklaşım ölçütlerine göre okuma becerilerinin ölçülmesini amaçlamıştır. Yapılan çalışmada yüzeysel okuma becerilerine sahip olan kontrol grubu ile eleştirel düşünme yöntemi kullanılarak kazandırılan okuma becerilerine sahip öğrencilerin bulunduğu deney grubu birbiriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının okuma notları birbiriyle kıyaslanmıştır. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerde metne farklı bakış açılarıyla bakabilme ve yorumlayabilme, başkalarının fikirlerini kabul etme ya da reddetme durumları gözlemlenirken kontrol grubunda bulunan öğrencilerde belirtilen her bilginin doğruluğuna inanmak gibi olmaması gereken bir düşüncenin hâkim olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda olan öğrencilerin yaratıcılık ve üretkenlik özelliklerinde manidar bir farklılık gözlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu, sorulan sorularda önceden elde ettikleri veriyi de kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmektedir.

Kalkan (2008), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve bu düzeylerin öğrencinin cinsiyetine ve matematik başarısına, sınıf düzeyine, sınıf mevcuduna ve öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve tüm değişkenlerin de manidar derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sadioğlu ve Bilgin'in (2008) araştırmasında öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba eğitim durumunun eleştirel okuma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, anne ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde ise kızların eleştirel okuma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Applebaum ve Leikin (2007), çalışmasında problem çözme basamaklarından problemi anlama aşamasında eleştirel düşünme becerisinin rolünü araştırmıştır. Problemi anlamanın problem çözme basamaklarından en önemli aşama olduğu savunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bu becerileri geliştirecek

durumları içeren problemleri keşfetmelerinin kolay olmadığına varılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Akar (2007), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca öğrencinin cinsiyetinin, yaşının, akademik başarısının, akademik benlik algısının, sosyoekonomik düzeyinin ve eski - yeni (2004) eğitim programının uygulanma durumlarının eleştirel düşünme beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Okul başarısının, akademik benlik algılamalarının ve sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin eleştirel beceri düzeylerinde gözlenen varyansı önemli derecede açıklamıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve yeni - eski eğitim programının uygulanması değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeyine manidar katkı sağlamamıştır.

Çekiç (2007)'in araştırmasında matematik öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada matematik öğretmen adaylarının %68'inin eleştirel düşünme becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanlarının ailelerinin sosyoekonomik durumu, anne baba eğitim durumu, mezun olduğu lise, cinsiyet ve analitik geometri dersindeki akademik başarı ile manidar bir ilişkisi bulunamamıştır.

Gülveren (2007)'in çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, akademik başarıya sahip olan öğrencilerde manidar derecede farklılık göstermesine rağmen öğretmen adaylarının bölümleri, yaşı, sınıf düzeyleri ve anne baba eğitim düzeyi eleştirel düşünme becerilerinde manidar bir farklılık göstermemiştir.

Koç (2007), ilköğretim öğrencilerinde geleneksel öğretim ve aktif öğrenme yöntemlerinin eleştirel düşünme becerileri, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içindeki iletişimi üzerine etkileri yanı sıra eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. Orta sosyoekonomik seviyede olan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf düzeyinde yürütülen deneysel araştırmanın deney grubunu aktif öğrenme teknikleri ile öğrenim gören öğrenciler, kontrol grubunu ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan öğrenciler bulunmaktadır. Çalışmanın

sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama başarıları üzerinde aktif öğrenmenin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerileriyle okuduğunu anlama başarısı arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık gösterirken okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre manidar derecede farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ay (2005) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve alt boyutlarının (varsayımların farkına varma, çıkarsama, yorumlama, tümdengelim ve tartışmaları değerlendirme) yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre kız öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi ve bu becerinin alt boyutları açısından erkeklere göre daha güçlü olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşın ve sınıf düzeyinin ilerlemesinin, anne-babanın öğrenim düzeyinin yükselmesinin ve ailenin sosyoekonomik durumunun yüksek olmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005), ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmanın sonucunda matematik öğretmeni adayların eleştirel düşünme eğilimleri manidar olmasına rağmen yeteri kadar yüksek bulunmamıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçek puanlarının ise matematiksel eleştirel düşünme problemlerinin sonuçları ile uyumlu olduğu bulunmuştur.

Kürüm (2002), eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri, düşünme becerisi alt boyutları (varsayımların farkına varma, çıkarsama, yorumlama, tümdengelim ve tartışmaları değerlendirme) ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörleri araştırmıştır. Farklı bölümlerde ve sınıflarda bulunan öğretmen adaylarına Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile bu beceriyi oluşturan alt boyutlar orta seviyede bulunmuştur. Araştırmada eleştirel düşünme becerisini etkileyen faktörler arasında yer alan yaş, anne-baba eğitim ve gelir düzeyi, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan ortaöğretim kurumu, üniversiteye giriş puanı eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Verilen araştırma örneklerinden anlaşılacağı gibi eleştirel düşünme becerisi ile ilgili her yaş grubundan örneklem üzerinde çalışılmış ve eleştirel düşünme becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen birçok faktörün olduğunu ve bunların birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini göstermiştir. İlgili alanyazında eleştirel düşünme ve okuma becerileri ile ilgili ayrı ayrı birçok çalışma olmasına rağmen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin okuma becerileri ve öğrenci özellikleriyle birlikte incelenmesine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu araştırma ile eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerisinin birbiriyle ayrıca öğrenci, aile ev ortamı değişkenleriyle ilişkisinin görülebileceği düşünülmektedir.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıda bulunan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin;

- annenin ve babanın eğitim durumuna,
- annenin ve babanın çalışma durumuna,
- evde sahip olunan olanaklara,
- öğrencinin kendisine ait kitap sayısına,
- evdeki toplam kitap sayısına,
- okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamana,
- sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığına göre dağılımları nasıldır?

2. Araştırmanın üzerinde yürütüldüğü öğrenci grubunun eleştirel düşünme eğilimlerini;

a. öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldığı puan,

b. öğrenci özelliklerinden

- cinsiyet
- öğrenciye ait kitap sayısı
- okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman
- sinema ve tiyatroya gitme sıklığı

c. aile özelliklerinden

- annenin ve babanın eğitim durumu
- annenin ve babanın çalışma durumu

d. ev ortamı özelliklerinden

- evde sahip olunan olanaklar (bilgisayar, internet, kitaplık, çalışma masası, çalışma odası)
- evdeki kitap sayısı faktörlerinden hangileri yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama, bireylerin eğitim yaşamlarından çalışma yaşamlarının her döneminde olması gereken becerilerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi öncelikle konuyla ilgili bilgisinin olmasına ve ilgili konu hakkında gerekli çözümlemeleri yapabilmesine bağlıdır. Öğrenciler bilgiyi edindikten sonra bu bilgiyi değerlendirebilmeli ve kullanabilmelidir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin kazanılması için öncelikle öğrencilerde okuduğunu anlama gücünün gelişmiş olması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi olan öğrenciler bir konuyla ilgili okuma yaparken metni anlayabilir, yorumlayabilir ve amacını belirleyebilir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi bu gelişmeye bağlıdır. Bu iki üst düzey düşünme becerisinin birbiriyle ilişkisi önemli olmasına rağmen üst düzey zihinsel becerilerin gelişiminde sosyal ve kültürel etkenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmesinde ailelere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde eleştirel düşünme, bilginin oluşumunda ve anlamlandırılmasında ayrıca öğrencilerin farklı kaynaklardaki bilgileri çözümleyerek kendi düşüncelerini oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, bu becerinin öneminden de kaynaklanarak çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme, araştırmalarda her açıdan ele alınmış öğrenci, öğretmen ve öğretim etkinlikleri değişkenleri başta olmak üzere çeşitli değişkenler üzerinde çalışılmıştır. Ancak bu araştırmalarda eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara yeteri kadar rastlanamamıştır. Bu araştırma, bu iki becerinin birbiri ile ilişkisini ve aynı zamanda öğrenci, aile ve ev ortamı özellikleriyle de ilişkisini ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Araştırmaya, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden öğrenci, aile ve ev ortamı da dahil edilmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, aileler ve eğitim paydaşları için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada kullanılacak öğrenci bilgi anketinde, alanyazında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki edeceği düşünülen öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleriyle sınırlandırılmıştır.



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veriler ve toplanması ile verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan faktörlerin belirlenmesi yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır.

Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha fazla sayıda değişkenin arasında olan ilişkiler incelenmektedir. Korelasyon türü araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermedikleri, eğer birlikte değişim oluyorsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmektedir. Bu aşamada değişkenler arası ilişkilere herhangi bir şekilde müdahale edilmemektedir. (Karasar, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006). Yordayıcı korelasyon çalışmalarında değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenmekte ve değişkenlerin bilinen bir değerine göre diğer değişken yordanmaktadır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması, düzeylerinin belirlenmesi ve bu ilişkiler ile ilgili ileri düzey araştırmalar yapılmasında gereken ipuçlarının sağlanması açısından önemli araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Çorum ilindeki devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma izni (EK 2) Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken Çorum il merkezinde yer alan devlet okullarından amaca uygun olarak 6 okul seçilmiştir. Araştırmada kullanılacak verinin elde edilmesi için yapılan uygulama 508 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin akademik başarıları, ailenin ve öğrencilerin özellikleri açısından çeşitlilik olması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Fraenkel ve Wallen (2006), amaçsal örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde almıştır. Amaçsal örnekleme araştırmanın amacına göre araştırmacıya bilgi açısından zengin durumlar sunacak ve derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır. Bu doğrultuda uygulama yapılan okullar seçilirken, okulların 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında aldıkları başarı puan ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Okulların başarı sırası dikkate alınmış ve okullar üst, orta ve alt olarak gruplandırılmıştır. Çorum merkezinde bulunan devlet okullarından uygulama ve ulaşımın kolaylığı dikkate alınarak üst, orta ve alt grupların her birinden ikişer okul seçilmiştir. Araştırma kapsamında uygulamanın yapıldığı okul ve öğrenci sayıları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Gruplar	Okul Adı	Öğrenci Sayıları
Üst Grup	Salim Akaydın Ortaokulu	101
	23 Nisan Ortaokulu	78
Orta Grup	Dr. Sadık Ahmet Ortaokulu	91
	Karşıyaka Ortaokulu	79
Alt Grup	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	52
	Cumhuriyet Ortaokulu	106
Toplam		508

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çizelge 2’de cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan 508 öğrencinin %53,15’i kız %46,85’i ise erkektir.

Çizelge 2

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde
Kız	270	53,15
Erkek	238	46,85
Toplam	508	100

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu bölümde aşağıda belirtilen ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır:

1. Kaliforniya Zihinsel GÜdülenme Ölçeği
2. Öğrenci Bilgi Anketi
3. Okuduğunu Anlama Testi
4. Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

2.3.1. Kaliforniya Zihinsel GÜdülenme Ölçeği

KZGÖ'nün geliştirilme sürecinde 1992 yılında Facione ve Facione'nun geliştirdiği Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (California Critical Thinking Disposition Inventory) temel alınmıştır. Envanterden belirli maddeler alınmış ve 6-12. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun duruma getirilmiştir. İlk olarak, dört dereceli (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) bir form oluşturulmuştur. Bu formda hemen hemen yarısı olumsuz madde olmak üzere toplam 100 madde bulunmaktadır (Giancarlo, Blohm ve Urdan, 2004).

Giancarlo ve Facione, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi için Kaliforniya Zihinsel GÜdülenme Ölçeği'ni (KZGÖ) 2001'de geliştirmiştir. Ölçek, 6. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilere uygulanmaktadır. KZGÖ geliştirilme sürecinde eleştirel düşünme kavramı düşünme, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin temel alındığı bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Bu ölçeğin amacı, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanmalarını gerektiren zihinsel etkinliklerle hangi düzeyde uğraştığı ve bilişsel süreçlerde ne derecede güdülenmiş olduğunu belirlemektir.

Ölçeğin deneme uygulaması, 6-12. sınıf aralığında öğrenim gören toplam 1379 öğrenciye yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yük değeri 0,30 altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmış ve KZGÖ, 54 madde ve dört alt boyuttan oluşturulmuştur.

Öğrenme yönelimi (learning orientation) alt boyutu; öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirme çabasını tanımlamaktadır. Görev için gerekli olacak bilgi ve becerilerinin yanı sıra yapılan göreve ilgi duyma ve özgün çözümler bularak bireysel donanımını ortaya koyabilme isteği olarak belirtilmiştir.

Yaratıcı problem çözme (creative problem solving) alt boyutu, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak problem çözmeleri gereken durumlarda kendilerini yeterli görme, problem çözebilecekleri çalışmalarda yer alma isteği ve bu tür problemlere özgün ve çözüm ve fikirlerle yaklaşma eğilimini tanımlamaktadır.

Zihinsel odaklanma (mental focus) alt boyutu, organize olarak sistematik şekilde problem çözme etkinliklerine zaman ayırdığında öğrencilerin kendilerini rahatlamış hissetmesi ve etkinleri istenen zaman aralığında yapabilme becerisine sahip olmaktır.

Bilişsel bütünlük (cognitive integrity) alt boyutu bir görevi ya da etkinliği doğru şekilde öğrenmek ve uygun sonuca varabilmek için farklı bakış açılarındaki yaklaşımları anlayabilme, farklı bakış açılarını objektif değerlendirebilme eğilimidir.

Ölçeğin deneme uygulaması yapıldıktan sonra alt boyutların kararlılığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için çalışmalar yapılmıştır. Uygulama süresini kısaltmak amacıyla ölçeğin madde sayısı 54'ten 25'e düşürülmüştür. Bu şekilde ölçeğin nihai formunda, altı madde “Öğrenme Yönelimi” boyutunda, yedişer madde “Yaratıcı Problem Çözme” ve “Zihinsel Odaklanma” boyutlarında, beş madde ise “Bilişsel Bütünlük” boyutunda bulunmaktadır (Giancarlo, Blohm ve Urdan, 2004).

KZGÖ'nün geçerlik çalışmasında öncesinde geçerliği kanıtlanan “Öğrenci Motivasyon ve Davranış Ölçekleri (ÖMDÖ)” ile ilişkisi incelenmiştir. Daha sonra ise akademik başarının eleştirel düşünme eğilimi ile pozitif ilişki sağlayacağı önermesinden dolayı “Stanford Başarı Testi (SBT) puanları ile akademik başarı ortalamalarına bakılmıştır. Son olarak, KZGÖ'nün “Marlowe-Crowne Sosyal Beğenirlik Eğilimi Ölçeği” puanlarıyla ilişkisi hesaplanmıştır. Stanford Başarı Testi (SAT9) Fen Bilgisi Puanıyla ölçeğin “Öğrenme Yönelimi” alt boyutu ve Stanford Başarı Testi (SAT9) Sosyal Bilimler puanı ile KZGÖ'nün “Zihinsel Odaklanma” alt boyutuyla arasındaki ilişkiler dışında tüm ilişkiler manidar bulunmuştur.

Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği, Özdemir (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin hedef dil (Türkçe) ve özgün dil (İngilizce) formlarının dil eşdeğerliğinin sağlanıp sağlanmadığının anlaşılabilmesi için hedef ve özgün dil formlarından alınan puanlar karşılaştırılmış ve manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu sayede ölçeğin hedef dil ve özgün dil arasındaki dilsel eşdeğeri sağladığı belirlenmiştir. KZGÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları, ölçeğin alt boyutlarında .60 ile .66 arasında değişirken ölçeğin tamamında .78 olarak bulunmuştur. Araştırmanın

çalışma grubunda uygulanan KZGÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi için de Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları, ölçeğin alt boyutlarında .63 ile .68 arasında değişmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Öğrenci Bilgi Anketi

Öğrenci bilgi anketinde, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve okuduğunu anlama becerilerine etki edeceği düşünülen öğrenci, aile ve ev ortamı özelliklerinin belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla PISA, TIMMS ve PIRLS sınavlarında kullanılan anket maddelerinden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyeceği düşünülen 14 madde seçilmiştir.

Anket maddelerinin geçerliğini sağlamak amacıyla anket, psikometrik, dil ve anlatım özellikleri açısından uygunluğunun incelenmesi için dört ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve anketin nihai formu oluşturulmuştur (EK 5). Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki edeceği düşünülen öğrenci, aile ve ev ortamı özellikleriyle ilgili değişkenler aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrenci Özellikleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde; cinsiyet, öğrencinin kendine ait kitap sayısı, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı bulunmaktadır.
- Aile Özellikleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde; anne ve baba eğitim düzeyi ile annenin ve babanın çalışma durumu değişkenleri belirlenmiştir.
- Ev Ortamı Özellikleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde; bilgisayara, internet bağlantısına, evdeki kitap sayısına, öğrencinin kendine ait çalışma odasına, çalışma masasına, kendisine ait kitaplığa sahip olup olmama durumuna yer verilmiştir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu Anlama Testi, Kutlu ve Erman Aslanoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş ve metinle ilgili 8 adet açık uçlu madde hazırlanmıştır. Metinde yer alan açık uçlu maddeler Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS, 2003)'te yer alan kavrama süreçleri içerisindeki bilişsel düzeylere göre hazırlanmıştır. Bu süreçler aşağıda açıklanmıştır:

- Metinde net olarak ifade edilmiş bilgi ve fikirleri bulma ve çıkarımlar yapabilme
Öğrenciler ifade edilen bilgi ve fikirlerin anlayıp, çıkarım yaparlarken metne ilişkin soruları cevaplayabilmek için farklı yollar kullanabilirler.
- Metinde net olarak ifade edilmemiş fikirleri bulma ve yorumlama
Öğrenciler metinde yer alan net olarak ifade edilmeyen düşünceleri bulabilmek için çıkarım yaparlar. Metni okuyan okurun metnin dışına çıkarak farklı bilgilerini ve fikirlerini birleştirerek yorumlaması gerekmektedir.
- Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama
Öğrencilerin metinde yer alan bilgileri ve fikirleri birleştirebilmeli ve metnin ötesine geçerek olayları yorumlayabilmelidir. Bu süreçte öğrenciler kendi düşünceleri yanı sıra olayları daha iyi algılayabilmeleri için farklı bakış açılarına da ihtiyaç duymaktadır.
- Metni öğeleri, içeriği ve dili açısından inceleme ve değerlendirme
Öğrencilerin metni öğeleri, içeriği ve dili açısından inceleyebilmesi ve değerlendirebilmesi için kişinin kendini süreçten ayrı tutarak değerlendirmesi gerekmektedir. Nesnel olarak metinde yer alan öğeleri, içeriği ve dili yorumlayabilmelidir.

PIRLS (2003)'te yer alan bilişsel düzeyler dikkate alınarak hazırlanan belirtke tablosu Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

Belirtke Tablosu

Maddeler								
	1	2	3	4	5	6	7	8
Bilişsel Düzeyler								
Metinde net olarak ifade edilmiş bilgi ve fikirleri bulma ve çıkarımlar yapabilme	x	x						
Metinde net olarak ifade edilmemiş fikirleri bulma ve yorumlama				x	x			x
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama			x				x	
Metni öğeleri, içeriği ve dili açısından inceleme ve değerlendirme						x		

Kutlu ve Erman Aslanoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş, metnin ve maddelerin uygulamasının üzerinden zaman geçtiği için, okuma testi için yeniden uzman görüşü alınmış ve ön deneme uygulaması yapılmıştır. Okuduğunu anlama testi, dört ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, belirtke tablosu ile birlikte okuduğunu anlama metnini ve PIRLS çalışmasında kullanılan sınıflamayı inceleyerek;

- Maddelerin bilişsel sınıflamanın düzeylerine uygun olup olmadığına,
- Maddeler de kullanılan dilin ve anlatımın ortaokul 7. sınıf öğrenciler açısından açık ve anlaşılır olup olmadığına ve
- Maddelerin yanlılık içerip, içermediğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve testin deneme uygulaması yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bilişsel sınıflamanın düzeyleri, maddelerin dil ve anlatımı tekrardan gözden geçirilmiştir. Okuduğunu anlama testinin deneme uygulaması araştırmacının görev yapmakta olduğu okulda toplam 69 öğrenciye uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi yanıtladıktan sonra öğrencilerden yanıtlama ve anlaşılabilirlik açısından da görüş alınmıştır.

Okuduğunu anlama testinin güvenilirliği puanlayıcı güvenilirliği ile incelenmiştir. Ön deneme uygulaması yapıldıktan sonra okuduğunu anlama testi üç ayrı puanlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak puanlanmıştır. Elde edilen puanların ilişkisi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Çizelge 4'te okuduğunu anlama testine ait korelasyon katsayıları verilmiştir.

Çizelge 4

Okuduğunu Anlama Testine Ait Puanlayıcı Güvenirliği Katsayıları

	Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3
Puanlayıcı 1	----		
Puanlayıcı 2	.93	----	
Puanlayıcı 3	.94	.92	----

 $p < .01$

Çizelge 4 incelendiğinde, puanlayıcı güvenirliği katsayıları .92 ile .94 arasında değişmektedir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkiyi, .30 - .70 arasında ise orta düzeyde bir ilişkiyi ve .70'den yüksek ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Buna göre, okuduğunu anlama testine ait puanlayıcı güvenirliği katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir.

2.3.4. Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

PIRLS (2003)'te yer alan bilişsel düzeylere göre hazırlanan açık uçlu maddelerin nesnel bir biçimde puanlanması için kısmi puanlamaya dayalı dereceli puanlama anahtarı (DPA) hazırlanmıştır. DPA, öğrenci yanıtlarının puanları tanımlanan kategoriler içinden uygun olana kaydedilmesini sağlayan bir durum belirleme aracı olduğu için önem taşımaktadır. Bu puanlama anahtarından elde edilen puanlara dayalı olarak öğretmenlere ve öğrencilere geribildirimler verilmektedir. Ayrıca DPA, öğrencilerin yeterliklerini ve eksikliklerini ortaya koyacağı için öğrenmeleri geliştirmektedir (Haladyna, 1997; Popham, 2000). Okuduğunu anlama testi için hazırlanan DPA'da tanıma kodları oluşturularak, alt bölümler hazırlanmıştır. Alt bölümlerdeki tanıma kodlarında; 10 tanıma kodu en doğru yanıtı, 13, 15 ve 18 tanıma kodları uzak doğru yanıtları, 50 tanıma kodu boş, 60 tanıma kodu yanlış ve 70 tanıma kodu ilişkisiz yanıtları ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama testinin doğru puanlaması ve öğrenci başarısı hakkında daha güvenilir bilgilere ulaşılması amacıyla dereceli puanlama anahtarı hazırlandıktan sonra dört ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve dereceli puanlama anahtarının son hali oluşturulmuştur (EK 7).

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümü, araştırma sorularının sırası dikkate alarak yapılmıştır. Araştırmanın ilk sorusunda, çalışma gruplarında yer alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu, evde sahip olunan olanaklar, öğrencinin kendine ait kitap sayısı, evdeki kitap sayısı, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan vakit ve sinema ya da tiyatroya gitme sıklığı yüzde ve sayı gibi betimsel istatistiklerle incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda ise ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi yaklaşımlarından hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada yordanan değişken, “Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği”nden alınan puanlar’dır. Yordayıcı değişkenler ise öğrenci bilgi anketinden ve okuduğunu anlama testinden elde edilen verilerdir.

Çoklu regresyon analizi, bir sürekli bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişkenin ya da yordayıcının arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılabilecek bir analiz türüdür. Çoklu regresyon korelasyon temelli olmasına rağmen değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkinin daha gelişmiş biçimde keşfedilmesine olanak tanır. Yordayıcı değişkenlere göre bağımlı değişkenin yordanması amacıyla bu analiz türü kullanılmaktadır. Bir dizi değişkenin belirli bir çıkışı ne kadar iyi tahmin edebileceği yorumlanmaktadır. Ayrıca, çoklu regresyon bir değişken eklenmenin modelin yordama gücüne katkı sağlayıp sağlamayacağını test etmeye olanak sağlamaktadır (Pallant, 2015).

Çoklu regresyon analizinde kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Araştırmacı, çalışmasının amacı doğrultusunda hangi yöntemi kullanacağına karar vermektedir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda da hiyerarşik çoklu regresyon analizi seçilmiştir. Hiyerarşik çoklu regresyon analizi yönteminde, yordayıcı değişkenler araştırmacı tarafından belirlenen sıraya göre analize alınmaktadır. Her bağımsız değişken ya da bağımsız değişken seti kendi giriş noktasında denkleme ne kadar katkı sağladığına göre değerlendirilmektedir. Araştırmacı genellikle mantıksal ya da kurumsal gerekçelere dayandırarak değişkenlerin giriş kısmını belirlemektedir. Bağımsız değişkenler her defasında bir tane ya da bloklar halinde girilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Field, 2013). Değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri varyans açıklama oranına göre belirlenir. Hiyerarşik regresyon analizinde ilk bloklarda analize

dahil edilen yordayıcı değişkenler sonrasında analize girecek yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni olarak görülmektedir. Bir blokta bir ya da birden fazla yordayıcı değişken olabilir (Büyüköztürk, 2014).

Regresyon analizinde sürekli değişkenler analize alınmasına rağmen bazı çalışmalarda sınıflama ölçeği düzeyindeki değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisi yorumlanmak istenebilir. Böyle durumlarda niteliksel değişkenlerin doğal bir ölçüm skalası olmadığı için regresyon olmadığı için regresyon uygulamalarında bu tür değişkenlerin kategorilerini 1, 2, 3, ... biçiminde numaralayıp modele katılması uygun olmamaktadır. Örneğin erkeklerin 1, kadınların 2 olarak kodlandığı bir regresyon uygulamasında kadınların erkeklerden 2 kat daha fazla değere sahip olduğu gibi yanlış bir sürece girilecektir. Bu nedenle, bu değişkenlerin modele katkısını görmek için “bir düzey kümesini” bu tür değişkenlere atanması gerekir. Bu düzey kümesini oluşturan değişkenlere yapay (dummy) değişken adı verilmektedir (Alpar, 2013). Yapay değişken, sınıflama düzeylerinden biri analize alınmayarak oluşturulmaktadır. Yapay değişkenlerden bir tanesi bağımlı değişkene manidar katkı sağladığında ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişkene manidar katkı sağladığı olarak yorumlanmaktadır (Howitt ve Cramer, 2011).

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği’nden aldıkları puanlardır. Bağımsız değişkenleri ise okuduğunu anlama testinden alınan puanlar ve öğrenci bilgi anketinde yer alan değişkenlerdir. Bu değişkenler; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu, evde sahip olunan olanaklar, öğrencinin kendine ait kitap sayısı, evdeki kitap sayısı, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman ve sinema ya da tiyatroya gitme sıklığıdır. Araştırmada bulunan süreksiz değişkenlerin analize dahil edilebilmesi için yapay değişkenler kodlanmıştır. Öğrenci bilgi anketinde yer alan süreksiz değişkenlerin yapay değişken kodlamaları aşağıdaki gibidir:

- Cinsiyet değişkeni için “erkek” kategorisi “0” olarak kodlanmış ve yapay (dummy) değişken kabul edilmiştir.
- Anne ve baba eğitim durumu değişkeninde beş kategoriden oluşmaktadır. “Okuryazar değil” kategorisi yapay değişken olarak kabul edilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır.

- Anne ve baba çalışma durumu değişkenlerinde dört kategori bulunmaktadır. Her iki değişkende de “çalışmıyor” kategorisi “0” olarak kodlanarak yapay (dummy) değişken oluşturulmuştur.
- Öğrencilerin sahip olunan ev olanakları içerisinde yer alan değişkenler “var” ya da “yok” olmak üzere iki kategoride düzenlenmiştir. Bu değişkenlerde “yok” kategorisi “0” olarak kodlanarak yapay (dummy) değişken oluşturulmuştur.
- Öğrencilerin evlerinde bulunan kendilerine ait kitap sayısı değişkeni altı kategoride oluşturulmuştur. Bu kategorilerden “201 ve üstü” kategorisi yapay değişken olarak kabul edilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır.
- Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı değişkeni altı kategoride oluşturulmuştur. Bu kategorilerden “401 ve üstü” kategorisi yapay değişken olarak kabul edilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır.
- Öğrencilerin okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayırdıkları vakit değişkeni dört kategoride oluşturulmuştur. Bu kategorilerden “3 saatten çok” kategorisi yapay değişken olarak kabul edilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır.
- Öğrencilerin sinema ve tiyatroya gitme sıklığı değişkeni altı kategoride oluşturulmuştur. Bu kategorilerden “yılda 2-3 kez gidiyorum” kategorisi yapay değişken olarak kabul edilmiş ve “0” olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan soruların analizleri için öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarının yapılması gerekmektedir. Bu nedenle çoklu regresyon analizinin;

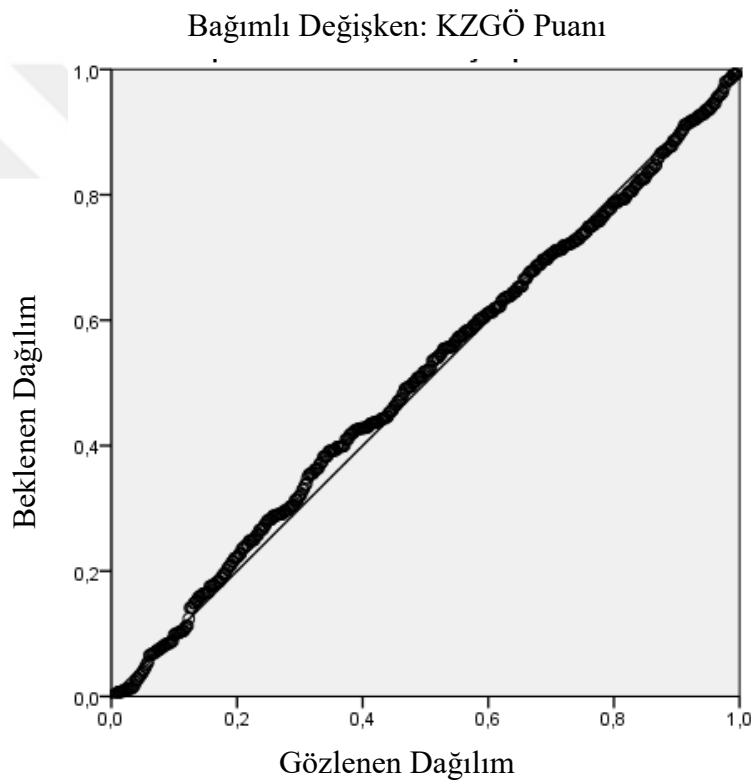
- Kayıp ve uç değerlerin incelenmesi
- Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olması
- Değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi
- Değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın bulunmaması
- Hata terimlerinin bağımsız olması

varsayımları sırasıyla incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Field, 2013; Pallant, 2015).

Çoklu regresyon analizinin uygulanabilmesi için öncelikle analizde bulunan değişkenlerde kayıp ve uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde uç değer

kontrolü için veriler z standart puanlarına dönüştürülmüş ve ± 3 aralığı dışındaki değerlere rastlanılmamıştır. Ayrıca Mahalanobis değerleri incelenmiş ve çalışmada herhangi bir uç değere rastlanılmamıştır.

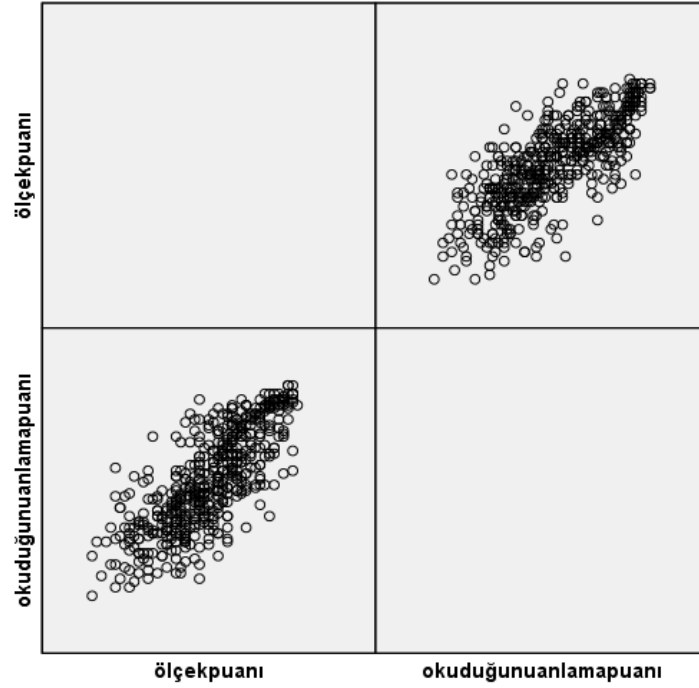
Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından biri olan doğrusallık varsayımı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği puanlarının standardize edilmiş artık değerlerinin doğrusallık dağılımına ilişkin grafik Şekil 1’de gösterilmiştir. Elde edilen saçılma diyagramı incelendiğinde noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmektedir.



Şekil 1. Doğrusallık Dağılım Grafiği

Çoklu regresyon analizinde, normallik ve doğrusallık varsayımları incelenirken yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenin doğrusal bir ilişkisi olup olmadığına ve puanların dağılımına dikkat edilmelidir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık her grup için saçılma diyagramının matrisinde yer alan dağılımlarla incelenebilir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanması için elde edilen şekillerdeki dağılımın elips olması gerekmektedir. Dağılımlar elips şeklinden uzaklaştığında tek değişkenli normallik tekrardan değerlendirilmeli ya da dönüştürme

yapılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Buna göre, çok değişkenli normallik ve doğrusallık dağılımının saçılma diyagramı Şekil 2’de incelenmiş ve elde edilen dağılımların elips şeklinde olduğu görülmüştür. Bu durum çok değişkenli normallik ve doğrusallık için kanıt oluşturmıştır.



Şekil 2. Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallık Dağılımının Saçılma Diyagramı

Bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olmasına çoklu bağlantı denmektedir. Çoklu doğrusal bağlantının olması, değişkenlerin araştırmaya özgün katkı ya da etki sağlamasını zorlaştırır ve bağımsız değişkenlerin ayırt edilmesi güçleşir. Bu durumda araştırma sonuçları yanlış yorumlanabilir ve araştırmacıyı yanıltacak sonuçlar çıkartılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Çoklu bağlantılılık varsayımı için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonları, varyans büyütme faktörü (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değeri incelenmiştir.

Çoklu doğrusallık varsayımının karşılanması için bağımsız değişkenlerin arasında yüksek korelasyonun ($r \geq 0.90$) olmaması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Varsayımın incelenmesi amacıyla bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin birbiriyle nasıl bir ilişki gösterdiklerine ilişkin korelasyon değerleri EK 1’de gösterilmiştir. EK 1 incelendiğinde

bağımsız değişkenlerin arasında .90 üzerinde ilişkinin olmadığı, bu nedenle çoklu doğrusal bağlantı sorunun bulunmadığı görülmektedir.

Analizde çoklu bağlantılılık durumunun olmaması için;

- tolerans değeri 0.20'den yüksek olmalı,
- varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan düşük olmalı,
- durum indeksinin (CI) 30'dan düşük olmalıdır (Büyüköztürk, 2014).

Bu araştırmada yordayıcı değişkenlerin arasındaki çoklu bağlantılılık durumlarında tolerans değerlerinin 0.33 ile 0.91 arasında, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin ise 1.15 ile 2.99 arasında değiştiği bulunmuştur. Durum indeksinin (CI) en yüksek değeri de 27.35 olarak belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin arasında çoklu bağlantılılık bulunmadığı görülmüştür.

Analize geçmeden önce son olarak artık değerler arasında ilişki olup olmadığı (otokorelasyon) kontrol edilmektedir. Gözlenen değerler arasında ardışık bağımlılığın test edilmesi için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Yordama hatalarının birbirinden bağımsız olması şeklinde değerlendirilen Durbin Watson test istatistiğinin 0-4 arasında değer alabileceği, 2'ye yakın değerlerde ise hataların ilişkisiz olduğunu belirtilmektedir (Field, 2013). Bu araştırmada Durbin Watson test istatistiğinin sonucu 1.913 bulunmuştur ve yordama hatalarının bağımsız olduğuna yönelik kanıt oluşturmuştur.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda toplanmış verilerin, istatistiksel çözümler sonucunda ulaşılan bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumları verilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada yordanan değişken, Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeğinden alınan puanlar; yordayıcı değişkenleri okuduğunu anlama testinden alınan puanlar ve öğrenci bilgi anketinde bulunan değişkenlerdir. Okuyucuya kolaylık olması açısından araştırma soruları tekrar yazılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu;

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin; anne ve babanın eğitim durumlarının, anne ve babanın çalışma durumlarının, evde sahip olunan olanakların, öğrencinin kendisine ait kitap sayısının, evdeki toplam kitap sayısının, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamanın, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığının dağılımlarının nasıl olduğuyla ilgilidir.

3.1. Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenlerinin Dağılımları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre dağılımı Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5

Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Annenin Eğitim Durumu		Babanın Eğitim Durumu	
	N	%	N	%
Okuryazar değil	5	0,98	2	0,39
İlkokul mezunu	148	29,13	102	20,08
Ortaokul mezunu	128	25,20	133	26,18
Lise mezunu	126	24,81	137	26,97
Üniversite mezunu	101	19,88	134	26,38
Toplam	508	100	508	100

Çizelge 5'e göre araştırmaya katılan öğrenci annelerinin %54,33'ü; babaların ise %46,26'sı ilköğretim (ilkokul ya da ortaokul) mezunudur. Ortaöğretim (lise) mezunu olan annelerin oranı %24,81, babaların oranı ise %26,97'dir. Yükseköğretim (üniversite) kurumundan mezun olan annelerin oranı %19,88 iken babaların oranı %26,38'dir. Çizelge 5 genel olarak incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre dağılımı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Çalışma Durumu	Annenin Çalışma Durumu		Babanın Çalışma Durumu	
	N	%	N	%
Çalışmıyor	331	65,16	8	1,57
İş buldukça çalışıyor	22	4,33	30	5,90
Çalışıyor	148	29,13	443	87,21
Emekli	7	1,38	27	5,32
Toplam	508	100	508	100

Çizelge 6'ya göre araştırmaya katılan öğrenci annelerinin %65,16'sı; babalarının ise %1,57'si çalışmamaktadır. Annelerin %4,33'ü; babaların ise %5,90'ı ise iş buldukça çalışmaktadır. Çalışan anneler %29,13 iken çalışan babaların oranı %87,21'dir. Emekli oran annelerin oranı %1,38; babaların oranı ise %5,32'dir. Genel olarak araştırmaya katılan anne ve babaların çalışma durumları incelendiğinde öğrencilerin babalarının büyük bir oranın çalıştığı, annelerinin ise çalışma oranının düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evlerinde sahip olduğu olanaklar; bilgisayar ya da tablet, internet bağlantısı, kendilerine ait çalışma odası, kendilerine ait çalışma masası ve kendilerine ait kitaplık olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu olanaklara sahip olma durumlarının dağılımı Çizelge 7'de belirtilmiştir.

Çizelge 7

Öğrencilerin Ev Olanaklarının Dağılımı (N=508)

Olanaklar	N	%
Bilgisayar, tablet	411	80,91
İnternet bağlantısı	334	65,75
Kendilerine ait çalışma odası	376	74,02
Kendilerine ait çalışma masası	431	84,84
Kendilerine ait kitaplık	378	74,41

Çizelge 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan 508 öğrencinin yaklaşık %80,91'i bilgisayar ya da tablete, %65,75'i internet bağlantısına, %74,02'si kendilerine ait çalışma odasına, %84,84'ü kendilerine ait çalışma masasına ve %74,41'i kendilerine ait kitaplığa sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %75'inin yukarıda verilen olanaklara sahip oldukları görülmektedir. Kitap sayısı değişkeni, öğrencilerin kendilerine ait sahip oldukları kitap sayısı ve evlerinde bulunan (ailelerine ait) kitap sayısı olarak iki kategoride incelenmektedir. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının öğrencilere göre dağılımı Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Öğrencinin Evinde Bulunan Kitap Sayısının Dağılımı

Kitap sayısı	N	%
1-50 arası	0	0
51-100 arası	206	40,55
101-200 arası	126	24,80
201-300 arası	86	16,93
301-400 arası	66	12,99
401 ve üstü	24	4,73
Toplam	508	100

Çizelge 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde 1-50 arası kitap bulunmamaktadır. Öğrencilerin %40,55'inin 51-100 arası, %24,80'inin 101-200 arası, %16,93'ünün 201-300 arası, %12,99'un 301-400 arası, %4,73'ünün 401 ve üstü kitaba sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine ait kitap sayısının öğrencilere göre dağılımı Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

Öğrencinin Kendilerine Ait Kitap Sayısının Dağılımı

Kitap sayısı	N	%
1-25 arası	194	37,79
26-50 arası	163	32,25
51-100 arası	99	19,72
151-150 arası	35	6,89
151-200 arası	11	2,17
201 ve üstü	6	1,18
Toplam	508	100

Çizelge 9'a göre kendilerine ait kitap sayısı değişkeninde araştırmaya katılan öğrencilerin %37,79'unun 1-25 arası, %32,25'inin 26-50 arası, %19,72'sinin 51-100 arası, %6,89'unun 101-150 arası, %2,17'sinin 151-200 arası ve %1,18'inin 201 ve üstü kitaba sahip olduğu görülmektedir. Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu tarafından 2001 yılında organize edilen "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi" (PIRLS), kapsamında öğrenci, veli, öğretmen ve müdürlerle görüşülmüş ve kitap sayısı ile ilgili anket yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre Türkiye'de 10 ya da daha az sayıda kitap bulunan evlerin oranı %40 iken 11-25 arasında kitabı olan evlerin oranı %28'dir. 26-100 arası kitabı olan evler ise %23 oranındadır. 101-200 arası kitabı olan evler %5 ve 200'den fazla kitaba sahip olan evlerin oranı %5'tir. Türkiye, evlerde bulunan kitap sayısında ankete katılan ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır (MEB,2007). Bu veriler incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin evlerinde ailelerine ve kendilerine ait kitap sayısı oranları PIRLS projesi kapsamındaki Türkiye ortalamasının üzerindedir. Öğrencilerin okul dışında, kitap okumaya günde ortalama ayırdıkları zamanın dağılımı Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Öğrencilerin Okul Dışında, Kitap Okumaya Günde Ortalama Ayırdıkları Zamanın Dağılımı

Okumaya ayrılan vakit	N	%
1 saatten az	229	45,08
1-2 saat arası	245	48,22
2-3 saat arası	27	5,32
3 saatten çok	7	1,38
Toplam	508	100

Çizelge 10 incelendiğinde günde kitap okumaya ayrılan zaman dağılımında öğrencilerin büyük çoğunluğunun 1 saatten az ve 1-2 saat arası kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin %45,08'inin 1 saatten az, %48,22'sinin 1-2 saat arası, %5,32'sinin 2-3 saat arası ve %1,38'inin 3 saatten çok kitap okuduğu görülmektedir. Çizelgedeki sonuçlara göre öğrencilerin neredeyse tamamının (%93,3'ünün) günde en fazla 1-2 saat arasında kitap okuduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sinema ve tiyatroya gitme sıklığının dağılımı Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

Öğrencilerin Sinema veya Tiyatroya Gitme Sıklığının Dağılımı

Sinema ve tiyatroya gitme sıklığı	N	%
Neredeyse hiç gitmiyorum.	191	37,60
Haftada bir kez gidiyorum.	21	4,13
On beş günde bir gidiyorum.	37	7,28
Ayda bir gidiyorum.	105	20,67
Üç ayda 1-2 kez gidiyorum.	78	15,35
Yılda 2-3 kez gidiyorum.	76	14,97
Toplam	508	100

Çizelge 11 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğrencilerin %37,60'ı neredeyse hiç sinemaya veya tiyatroya gitmemektedir. %4,13'ü haftada bir kez sinema ve tiyatroya giderken, %7,28'i on beş günde bir sinemaya gitmektedir. Ayda bir sinemaya gitme oranı %20,67 iken üç ayda 1-2 kez sinema ve tiyatroya gitme oranı %15,35'tür. Öğrencilerin %14,97'i ise yılda 2-3 kez sinema ve tiyatroya gitmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %32'si en az ayda bir kez sinema veya tiyatroya gitmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu:

Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun eleştirel düşünme eğilimlerini; öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldığı puan, öğrenci özellikleri (cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı), aile özellikleri (annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu) ve ev ortamı özellikleri (bilgisayar, internet, kitaplık, çalışma masası, çalışma odası, evdeki kitap sayısı) faktörlerinden hangilerinin yordadığıyla ilgidir.

3.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimini Yordayan Değişkenler

İkinci araştırma sorusunun yanıtını bulmak için hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik yapının oluşturulmasında ilk bloğa okuduğunu anlama testi puanlarına, ikinci bloğa öğrenci özelliklerine, üçüncü bloğa aile özelliklerine ve dördüncü bloğa ev ortamı özelliklerine ilişkin faktörler alınmıştır. Analizde dört blok içinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne derecede yordadıkları incelenmiştir. Regresyon analizine ilişkin simgeler Çizelge 12’de, analiz sonuçları Çizelge 13’de gösterilmektedir.

Çizelge 12

Regresyon Analizine İlişkin Simgeler

Semboller	Açıklama
B	Regresyon katsayısı
R	Çoklu korelasyon katsayısı
R^2	Yordayıcı değişkenlerin birlikte yordanan değişken varyansı açıklama miktarı
β	Standardize edilmiş regresyon katsayısı
β^2	Bağımsız değişkenin tek başına açıkladığı varyans miktarı
SH_B	Standart hata
p	Test istatistiğinin anlamlılık düzeyi
t	Regresyon katsayısının anlamlılık testi ile ilgili test istatistiği
İkili r	İki değişkenin arasındaki ilişki
Kısmi r	Bir veya daha fazla değişkenin kontrol edilerek hesaplanmış iki değişkenin ilişkisi

Çizelge 13

Yordayıcı Değişkenlerin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları

Model	Değişken	B	SH_B	R	R²	ΔR²	F	β	t	p	İkili r	Kısmi r
1	Sabit	56.487	0.74	.770	.593	.592	738.044		76.33	.000		
	OkuduğunuAnlamaPuan	0.427	0.016					.770	27.17	.000	.770	.770
2	Sabit	61.989	3.645	.787	.619	.608	53.393		17.01	.000		
	OkuduğunuAnlamaPuan	0.383	0.018					.691	20.95	.000	.770	.687
	Sinema/tiyatro_d2	3.694	1.496					.077	2.47	.014	.104	.111
3	Sabit	60.607	5.784	.792	.627	.605	28.788		10.48	.000		
	OkuduğunuAnlamaPuan	0.381	0.02					.688	19.31	.000	.770	.662
	Sinema/tiyatro_d2	3.952	1.556					.082	2.54	.011	.104	.115
4	Sabit	60.957	5.803	.801	.641	.612	22.084		10.51	.000		
	OkuduğunuAnlamaPuan	3.383	0.02					.691	19.34	.000	.770	.666
	Sinema/tiyatro_d2	3.547	1.574					.074	2.25	.025	.104	.103
	Sinema/tiyatro_d5	2.081	1.021					.078	2.04	.042	.168	.094
	EvdekiKitapSayısı_d1	-4.757	2.039					-.24	-2.33	.020	-.286	-.107
	EvdekiKitapSayısı_d2	-4.96	2.003					-.215	-2.48	.014	-.034	-.114
	EvdekiKitapSayısı_d3	-4.528	1.876					-.177	-2.14	.016	-.004	-.111

Çizelge 13’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi dört bloktan oluşmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede etkilediği düşünülen okuduğunu anlama testi puanları analize birinci sırada dahil edilmiştir. Öğrenci özellikleri değişkenlerinin etkilerinin kontrol edilmesi amacıyla bu değişkenler analize ikinci sırada dahil edilmiştir. Aile özelliklerine ilişkin değişkenler ise öğrencilerin evde sahip oldukları olanakları etkileyeceği düşünüldüğü için üçüncü sırada, ev olanakları değişkenleri dördüncü sırada analize dahil edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analiz sonuçlarında; birinci blokta analize dahil edilen okuduğunu anlama testi puanları, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin manidar bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar, Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeğinden alınan puanlara ilişkin varyansın %59,2’sini açıkladığı görülmektedir ($t=27.167$, $p<.01$). Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, ilk blokta analize dahil edilen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan önemli bir değişken olarak bulunmuştur.

İkinci blokta, analize dahil edilen sinema ve tiyatroya haftada bir gitme sıklığı (sinematiyatrogitme_d2) değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar olarak yordadığı bulunmuştur. Okuduğunu anlama testinden alınan puanlara ek olarak öğrenci özelliklerine ilişkin değişkenler analize dahil edildiğinde, öğrencilerin sinema ve tiyatroya haftada bir gitme sıklığı (sinematiyatrogitme_d2) değişkeninin analize getirdiği katkı %1,6’dır ($t=2.47$, $p<.01$). Bu değişkenle birlikte eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin açıklanan varyans % 60,8 olmaktadır.

Öğrenci özellikleri içinde yer alan değişkenlerden regresyon modeline girmeyen değişkenler aşağıdaki gibidir:

- Cinsiyet
- Öğrenciye ait kitap sayısı
- Okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman

Üçüncü blokta aile özellikleri içinde yer alan değişkenler analize dahil edilmiştir. Analizin üçüncü bloğunda aile özellikleri içinde yer alan faktörlerin herhangi biri manidar olarak bulunmamıştır. Regresyon analizinde, önceki bloklarda manidar yordayıcı olarak belirlenen okuduğunu anlama puanı ve sinema ve tiyatroya gitme

sıklığı değişkenleri yine manidar yordayıcılardır. Modelin üçüncü bloğunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin açıklanan varyans %60,5'tir.

Aile özellikleri içinde yer alan değişkenlerden regresyon modeline girmeyen değişkenler aşağıdaki gibidir:

- Anne eğitim durumu
- Baba eğitim durumu
- Anne çalışma durumu
- Baba çalışma durumu

Son olarak dördüncü blokta ev ortamı özellikleri içinde yer alan değişkenler analize dahil edilmiştir. Bu blokta evdeki kitap sayısı değişkenleri analize ek katkı getirmektedir. Evdeki kitap sayısı değişkenlerinden 1-50 arası ($t=-2.333$, $p<.01$), 51-100 arası ($t=-2.476$, $p<.01$) ve 101-200 ($t=-2.141$, $p<.01$) arası kitap sayısına sahip olma (evdekitapsayısı_d1, evdekitapsayısı_d2, evdekitapsayısı_d3) değişkeninin eleştirel düşünme eğilimlerinin manidar bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Son blokta, ikinci blokta analize dahil edilen üç ayda bir ya da iki kez sinema ve tiyatroya girme sıklığı (sinematiyatrogitme_d5) değişkeni manidar bulunmuştur ($t=2.038$, $p<.01$). Bu değişkenler ile eleştirel düşünme eğilimine ilişkin varyans %61,2 olmuştur. Regresyon analizinde son blokta yer alan evdeki kitap sayısı değişkeni öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin manidar yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Ev ortamı özellikleri içinde yer alan değişkenlerden regresyon modeline girmeyen değişkenler aşağıdaki gibidir:

- Bilgisayar ya da tablet
- İnternet bağlantısı
- Kendinizin çalışma odası
- Kendinizin çalışma masası
- Kendinizin kitaplığı

Çizelge 12'de verilen yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuduğunu anlama puanı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi pozitif yönde ve yüksek seviyede ($r= 0.770$) iken, diğer değişkenler kontrol altına

alındığında iki değişkenin ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeyde ($r= 0.666$) olduğu,

- Öğrencinin sinema ve tiyatroya hafta bir gitme sıklığı (sinematiyatrogitme_d2) ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.104$) iken diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.103$) olduğu,
- Öğrencinin sinema ve tiyatroya üç ayda 1-2 kez gitme sıklığı (sinematiyatrogitme_d5) ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.168$) iken, diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r= 0.094$) olduğu,
- Öğrencinin evinde 1-50 arası kitap sayısı (evdekikitapsayısı_d1) ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.286$) iken, diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.107$) olduğu,
- Öğrencinin evinde 51-100 arası kitap sayısı (evdekikitapsayısı_d2) ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.034$) iken, diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.114$) olduğu,
- Öğrencinin evinde 101-200 arası kitap sayısı (evdekikitapsayısı_d3) ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.004$) iken diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine negatif yönde ve düşük düzeyde ($r= -0.111$) olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi bulguları, okuduğunu anlama testinden alınan puan, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenleri eleştirel düşünme eğilimlerindeki toplam varyansın %61,2'sini açıkladığı göstermektedir. Çoklu regresyon analizinde, farklı varyanslara sahip yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkene ilişkin görece öneminin yorumlanmasında standardize edilmiş regresyon katsayıları (β -Beta) değerleri incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin β değerleri incelendiğinde okuduğunu anlama testinden alınan puanların analizdeki en önemli yordayıcı ($\beta=.69$) olarak bulunmuştur. Bu değişken, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini en fazla açıklayan değişkendir. Bu sonuçlar doğrultusunda, eleştirel

düşünme becerisini yordayan en önemli yordayıcının okuduğunu anlama testinden alınan puanlar olduğu görülmektedir.

Araştırmada yapılan analizin sonuçlarına göre okuduğunu anlama testinden alınan puanlar öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin en önemli yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak, daha önce yapılan çalışmalarda bu iki beceri arasındaki ilişki orta ya da yüksek düzeyde bulunmuştur (Karimi ve Veisi, 2016; Marzban ve Barati, 2016; Yousefi ve Mohammadi, 2016; Aloqaili, 2011). Koç (2007)'nin araştırmasında; geleneksel yöntemle göre aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Diğer bir araştırmada ise Waldmann Modelinin 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak manidar olduğu belirtilmiştir (Balta ve Demirel, 2012). Ghabanchi ve Behrooznia (2014) tarafından yapılan araştırmada beyin fırtınası stratejilerinin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini önemli derecede etkilediği bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda da bu iki becerinin ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin bir yolu okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. PISA 2015 okuma becerileri alanında öğrencilerin yeterlikleri altı düzeyde tanımlanmıştır. Altıncı düzeye erişmiş bir öğrenci;

- Detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir.
- Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir.
- Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir.
- Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.
- Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir (MEB, 2016).

Öğrencilerimizin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için 6. düzeyde tanımlanan becerilerin, dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Metin içindeki bilgilerden yola çıkarak eleştirel bir değerlendirme

yapabilme ve hipotez kurabilme gibi becerilerin yer aldığı 6. düzeyde başarılı olan öğrencilerin oranı Türkiye’de PISA 2009’da %1,8 iken PISA 2012’de %4,1’dir. PISA 2015’de 5. düzey ve üstünde bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012’ye göre düşüş göstermektedir. PISA 2015’de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD’de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye’de %0,06’dır. PISA 2012’de Türkiye, okuma becerileri 5. düzeyinde gelişim göstermeye başlamasına rağmen bu gelişme istendik düzeyde değildir (MEB, 2015; 2016). Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu becerileri birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Dünya genelinde yapılan PISA’da okuma becerilerinin yeterlikleri içerisinde yer alan maddelerin içinde de bu gereksinim görülmektedir. Bu maddeler aşağıdaki gibidir:

- Bir okuyucu olarak yeterliliklerinin farkında olmalı ve kendi öz değerlendirmesini yapabilmelidir.
- Yazılı metinlerin içindeki ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulabilmeli, yorumlayabilmeli ve kullanabilmelidir.
- Kendi deneyimleri ve anlayışları doğrultusunda metne eleştirel yorum yapılabilmesi ve metinle ilgili eleştirel düşünebilmelidir.
- Bireysel ilgi ve istekleri dışında başka bir konuyu ele alan ve farklı amaçlarla yazılan metinleri okuyabilmeli ve yorumlayabilmelidir (MEB, 2010).

Maddeler incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için okuma beceri yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu nedenle okuma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri birbirinden ayrı görülmemelidir. Bu becerilerin kazandırılması için öğrencilerin eğitime önem verilmeli ve yalnızca belirli dersler için değil tüm dersler için bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu kısımda öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Hannel ve Hannel (1998) tarafından eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenmesi gereken aşamalar belirtilmiştir. Öncelikle öğrencilerin bilgilerinin gözden geçirilmesi amacıyla bilgilerin tanımlanmasını ve var olan bilgilerin arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bulmaları için karşılaştırılma yapmalarını sağlayan sorular sorulmaktadır. Sonrasında, sonuç çıkarılabilmesi amacıyla öğrencilerin ders sırasında çözümleme yapmaları için yönlendirilmekte ve düşüncelerini kanıtlarla desteklemeleri istenmektedir. Öğrencileri derslerde öğretilen bilgileri farklı durumlar için transfer edebilmesi için gerekli yönlendirmeler yapılmalı, dersin sonunda

ne öğrendiklerini özetlemesi istenmeli ve dersin kendine ne öğrettiği sorulmalıdır (Akt: Akinoğlu, 2001). Eleştirel becerinin öğretilme aşamaları incelendiğinde okuduğunu anlama becerisine sahip olmayan öğrencilerin bu aşamalarda istenilen düzeye ulaştırılamayacağı görülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için aynı zamanda okulların klasik ezbere ve tekrara dayanan sınavlar yerine, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını destekleyen yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, farklı yanıt ve sonuçların olabileceğini düşünebilecekleri çok boyutlu sınavlar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme yaparken öğretmenlerin yalnızca sınavlardaki başarılarını değil, aynı zamanda dönem boyunca derste, ekip çalışmalarında ve projelerde gösterdikleri performanslarını dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmaları gerekmektedir (Özdemir, 2005).

Araştırmada öğrencilerin sinema ve tiyatroya gitme değişkeninin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordadığı bulgusu da elde edilmiştir. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırmalarla örtüşmemektedir. Demir ve Aybek (2014)'ün lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğrencilerin bilimsel, sportif ve kültürel etkinliklere katılmasının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hemşirelik öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada ise, eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılmasının eleştirel düşünme düzeylerinde etkili olmadığı bulunmuştur (Öztürk, 2006). Kaloç (2005) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenleri araştırılmış ve boş zaman etkinlikleri içerisinde belgesel izleme değişkeni ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda boş zamanlarında belgesel izleyen ve izlemeyen öğrencilerin “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, evdeki kitap sayısı değişkeninin manidar bir şekilde yordadığı görülürken kendilerine ait kitap sayısı değişkeninin, eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Araştırmanın anket maddeleri hazırlanırken evdeki kitap sayısı değişkeninin öğrencilerin ailelerinde kitap okunma oranının göstergesi olması, kendilerine ait kitap sayısının ise öğrencilerin kitap okuma oranlarının bir göstergesi olması amaçlanmıştır. Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011)'ın yaptığı araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup

olmadıkları durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ve kendilerine ait kitap sayısının artmasına bağlı olarak okuduğunu anlamada başarılı olma olasılıklarını arttırdıkları bulunmuştur. Akar ve Kara (2016)'nın araştırmasında ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri bazı değişkenler açısından değerlendirilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin varyansına en önemli katkı getiren değişkenin ders başarısı ve ardından okunan kitap sayısı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının eleştirel düşünme düzeyinde önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin günde ortalama kitap okumaya ayrılan zaman değişkeninin, eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılmış araştırmalarla paralellik göstermektedir. Şen (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adayların eleştirel düşünmeye yönelik tutumları, kitap okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir. Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014)'ün yaptığı araştırmada ise, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puanlarıyla okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada eleştirel düşünme eğilimini, günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamanın yordamadığı bulunmasına rağmen bu durumun eleştirel düşünme eğilimini etkileyen değişkenlerin fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kitap okuma alışkanlığının bu beceri üzerindeki etkisi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin daha çok kitap okumaya zaman ayırması gerekmektedir. Kitap okumaya zaman ayırmak kadar anlayarak okumak ve okuduğunu yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek çok önemlidir. Eleştirel düşünme becerisini etkileyen faktörler arasında kitap okuma alışkanlığının yordandığı çalışmalar bulunmasına rağmen eleştirel düşünme eğiliminin kitap okuma alışkanlığını etkileyen olduğu araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (Asi Karakaş, Şahin Altun, Ekinci, Olçun ve Taşkın, 2016; Greene ve Serro, 2015). Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında anne ve babalara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılması için ailelere şunlar önerilmektedir:

- Küçük yaşlardan başlayarak çocuklarına özel zaman ayırmalı, onların ilgi düzeyine ve yaşlarına uygun olabilecek kitaplar okunmalıdır.

- Evde aile bireylerinin ve çocukların rahatlıkla ulaşabileceği bir yerde farklı türde kitapların bulunduğu kitaplık oluşturulmalıdır.
- Çocukların okuyacağı kitapların çocuklarla birlikte seçilmesi gerekmektedir.
- Çocuklar çevre kütüphanelerine ve okul kütüphanesine yönlendirilmeli ve aktif kullanımları sağlanmalıdır.
- Ödül olarak kitap alınmalıdır.
- Çocukların yaş düzeyine uygun bir dergiye abone olunmalıdır. Bu dergilerin düzenli olarak takip edilmesi için yol gösterilmelidir.

Kitap okuma alışkanlığının kazandırılması amacıyla bu görevler genişletilebilir ya da çeşitlendirilebilir (MEB, 2007).

Araştırmada cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında olan araştırmalarla paralellik göstermiştir. Bağcı ve Şahbaz (2012)'ın yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan değişkenler arasında cinsiyet manidar bir farklılık göstermemiştir. Özdelikara, Bingöl ve Görgen (2012)'in yaptığı çalışmada da yaş değişkeni ile öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır. Piji Küçük ve Uzun (2013)'ün eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etkenlerin belirlendiği araştırmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet değişkeninin farklılaştırmadığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı araştırmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan değişkenler arasında cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eğilimlerinin manidar şekilde yordadığı gibi (Kartal, 2012; Ay ve Akgöl, 2008), cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu ve bu değişkenin kız öğrenciler lehine farklılaştığını belirten (Gülveren, 2007; Zayif, 2008) çalışmalar da bulunmaktadır.

Anne baba eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin manidar bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Şen (2009)'in araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermediği saptanmıştır. Gök ve Erdoğan (2011)'nın araştırmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleriyle anne ve babanın eğitim durumu arasında manidar bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur. Araştırmada aile

değişkeni içinde yer alan anne ve baba eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Demir ve Aybek (2014), lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre anne ve babanın eğitim düzeylerine ve ailelerin genel yapısına göre eleştirel düşünme eğilimleri puanının manidar bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimlerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da yer almaktadır. Tümkaya ve Aybek (2008)'in yaptığı araştırma da bu duruma örnek olmaktadır. Bu bulgudan yola çıkılarak ailelerin, çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli yönlendirme yapamadıkları ve bu konuda çocuklarına gereken desteği veremedikleri yorumu yapılabilir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesinde anne ve babanın rolü önemli olmasına rağmen bu araştırmanın bulgusuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anne ve babanın istenilen şekilde etkili olamadığı yorumu yapılabilir. Oysaki çocukların toplumsallaşma süreçlerinin ilk başladığı yer aile olduğundan dolayı informal eğitim aracılığıyla çocuklara düşünmenin öğretilmesi konusunda ailelerin rolü çok önemlidir ve bu konuda ailelere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Araştırmada anne ve babanın çalışma durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin manidar bir yordayıcısı olmadığı bulunmuş fakat bu değişkenin alanyazında eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili yordanmasına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ailenin çalışma durumunun göz önünde bulundurulmasındaki temel etken anne ve babanın çocuğu ile arasında kurduğu bağın bir göstergesi olması ve ailenin sosyal çevre içinde yer alıp almamasının belirleyicisi olmasıdır.

Öğrencilerin ev olanakları değişkenlerinin, eleştirel düşünme eğilimlerini manidar bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Araştırmada ev olanakları içerisinde bilgisayar ya da tablet, internet erişimi, çalışma odası, çalışma masası ve kitaplık yer almaktadır. Bu değişkenlerin hiç biri öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar biçimde yordamamaktadır. Araştırmanın değişkenleri arasında yer alan ev olanakları ailenin sosyoekonomik durumunun göstergelerinden biridir. PISA (2012) raporunda ailenin sosyoekonomik durumu, ev olanaklarından evde bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim düzeyi, evdeki eğitimsel kaynaklar ve refah düzeyi ile tanımlanmıştır. Bu değişkenler içerisinde ailenin sosyoekonomik durumunu en iyi açıklayan değişken ev olanakları sonrasında evdeki bilgi ve iletişim teknolojilerine

erişim düzeyidir. Araştırmada ev olanaklarının içerisine bilgisayar ya da tablet ve internet bağlantısı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini manidar biçimde yordamadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin evde kişisel alanı olup olmadığının göstergesi olan kendine ait çalışma odasının ve çalışma masasının olup olmaması değişkeni de eleştirel düşünme eğilimin manidar bir yordayıcısı değildir. Alanyazında eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu araştırılan değişkenler arasında ev olanakları değişkenine rastlanmamıştır. Ev olanakları değişkenleri genel olarak akademik başarı ile ilişkilendirilmiş ve akademik başarıyı etkileyen faktörler içinde araştırmalara dahil edilmiştir. PISA ile ortaya konulan çerçevede Türkiye’de ailelerin sosyoekonomik durumlarını ve dolaylı olarak öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansını artırma olasılığı en yüksek çözüm, özellikle alt ve orta yeterlik düzeylerinde yer alan öğrencilerin sahip oldukları ev olanaklarının iyileştirilmesidir. Bu iyileştirmede çalışma ortamı, çalışma masası, kendine ait oda, internet ve bilgisayar imkânları gibi fiziksel koşulların yanı sıra öğrencilerin şiir, edebiyat ve sanata olan ilgilerinin de dikkate alınması gerekliliği açıkça görüldüğü belirtilmiştir (PISA, 2012).

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik uygulanan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmadan çıkarılabilecek ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın veri toplama araçları; Kaliforniya zihinsel güdülenme ölçeği, okuduğunu anlama testi ve öğrenci bilgi anketidir. Veri toplama araçları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çorum ilinde 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket maddeleri doğrultusunda araştırma grubundaki öğrencilerin; cinsiyete, annenin ve babanın eğitim durumuna, annenin ve babanın çalışma durumuna, evde sahip olunan olanaklara, öğrencinin kendisine ait kitap sayısına, evdeki toplam kitap sayısına, okul dışında günde ortalama kitap okumaya ayrılan zamana, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığına göre dağılımları betimlenmiştir. Dağılımlara ilişkin bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin; anne ve babalarının eğitim durumlarının ilköğretim düzeyinde olduğu, babaların büyük bir oranının çalıştığı, annelerin ise çalışma oranının düşük olduğu, büyük çoğunluğunun bilgisayar ya da tablete, internet bağlantısına, kendilerine ait çalışma odasına, kendilerine ait çalışma masasına ve kendilerine ait kitaplığa sahip olduğu, kendilerine ait kitap sayısının, günlük kitap okuma saatinin ve sinema ya da tiyatroya gitme sıklığının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğiliminin yordanan, okuduğunu anlama, öğrenci özellikleri, ev olanakları değişkenlerinin yordayıcı olduğu regresyon modeline ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak, eleştirel düşünme eğilimlerinin en iyi yordayıcılarının, okuduğunu anlama testi puanı, öğrencilerin sinema ya da tiyatroya haftada bir kez ve üç ayda bir iki kez gitme sıklığı, öğrencilerin evlerinde bulunan 1-50 arası, 51-100 arası ve

101-200 arası kitap sayısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılan regresyon analizinde okuduğunu anlama testinden alınan puan, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenleri eleştirel düşünme eğilimlerindeki toplam varyansın % 61.2'sini açıkladığı bulunmuştur. Okuduğunu anlama testinden alınan puanların analizdeki en önemli yordayıcı ($\beta=.69$) olduğu bulunmuştur. Bu değişken, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini en fazla açıklayan değişkendir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okuduğunu anlama testinden alınan puan, sinemaya ve tiyatroya gitme sıklığı ve evdeki kitap sayısı değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri için önemli faktörler olduğunu fakat en önemli yordayıcının okuduğunu anlama testinden alınan puan olduğu ortaya koyulmuştur. Bu değişkenlerin haricinde diğer değişkenlerin eleştirel düşünme becerisini yordamadığı bulunmuştur.

4.2. Öneriler

Bu araştırmanın önerileri; araştırmadan çıkabilecek öneriler ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki bölümde açıklanmıştır.

4.2.1 Araştırma Sonuçlarından Çıkarılabilecek Öneriler

1. Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamının başlamasıyla beraber eleştirel düşünme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılmaya başlanmalıdır. Bu becerilerin kazandırılma sürecinin kısa süreli değil uzun süreli bir yatırım olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Uzun bir süreçte bu becerilerin gelişiminin gözleneceği unutulmamalıdır. Bu nedenle okulöncesinden ortaöğretim programına kadar tüm öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini sağlayacak kazanımlara yer verilmelidir.

2. Öğrencilerin gelişigüzel okuma yapmamaları gerekmektedir. Belirli bir düzen içinde okuduklarını anlamayı, okuduklarıyla ilgili düşünmeyi ve okuduklarını değerlendirmeyi amaç edinen çalışma ve etkinliklere sınıf ortamında yer verilmelidir.

3. Öğretmenlerin, öğrencilerini kitap okumaya ve kültürel etkinliklere gitmeye özendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kitap seçimlerinde yol gösterilmelidir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte kitaplar tercih etmesi gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak

ve düşünmelerini sorgulamalarını gerektirecek etkinliklere katılmaları için farkındalık sağlanmalıdır.

4.2.2. *Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler*

1. Araştırmanın kapsamına dahil edilen değişkenlerden farklı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yordaması beklenen farklı değişkenler belirlenerek araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerilerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev özellikleri değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Alanyazında ilişkili olduğu ifade edilen ancak bu araştırmada ele alınmayan öğrencilerin sınıf düzeyi ve akademik başarıları değişkenleri de eleştirel düşünme becerilerini yordaması beklenen değişkenler arasına dahil edilebilir.

2. Bu araştırmanın çalışma grubu, 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer bir amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim öğrencileri oluşturulabilir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bu araştırma yordayıcı korelasyon türünde olup, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yordayan faktörler belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler dikkate alınarak deneysel desende bir araştırma yapılabilir.

4. Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerisine yönelik öğretmen yeterlikleriyle ilgili araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Afflerbach, P., Cho, B., & Kim, J. (2015). Conceptualizing and assessing higher-order thinking in reading. *The College of Education and Human Ecology*, 54, 203-212.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339-1355.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aloqaili, A. S. (2011). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24(2012), 35-41.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Applebaum, M., & Leikin, R. (2007). Looking back at the beginning: Critical thinking in solving unrealistic problems. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 4(2), 258-265.
- Asi Karakaş, S., Şahin Altun, Ö., Ekinci, M., Olçun, Z. ve Taşkın; M. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(2), 116-121.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2). 65-75.
- Bağcı, H., & Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.

- Bağdat, S. (2009). *The effect of critical thinking on reading skills: A constructivist perspective* (Master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Baker, M., Rudd, R., & Pomeroy, C. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.
- Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 469-479.
- Barbara, N. (1996). *Developing minds: Critical thinking in K-3*. Nicoll B. (Ed.), California Kindergarten Conference, University of La Verne.
- Barnett, J. E. and Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: a classroom study. *An International Journal of Experimental Educational*, 32(2), 201-211.
- Bayındır, G. (2015). *Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students* (Master's thesis). Ahi Evren University, Kırşehir.
- Beyer, B. K. (1998). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bowers, H. H., Pecora, P. J., Fohnson, K., Brooks, S., & Schindell, M. (2015) Evaluating training to promote critical thinking skills for determining children's safety, *Journal of Social Work Education*, 51(2), 298-314.
- Braman, O. R. (1999). Teaching peace to adults: Using critical thinking to improve conflict resolution. *Adult Learning*, 10(2), 30-33.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess higher-order thinking skills in your classroom*. USA: ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cohen, M. (1993). Making critical thinking a classroom reality. *Political Science and Politics*, 26(2), 241-244.
- Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan: China.
- Crews-Anderson, Timothy A. (2007). *Critical thinking*. Penrith: Humanities-Ebooks.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014), *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, T. (2010) Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 201-223.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(2), 122-140.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eales-Reynolds, L. J., Brenda, J., Jones, P., & McCreery, E. (2013). *Critical thinking skills for education students*. Great Britain: Learning Matters.
- Ersoy, E. ve Başer N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Web: <http://www.insightassessment.com/pdf> adresinden 05.07.2016 tarihinde alınmıştır.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. London: SAGE Publications Inc.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. New York and London: Continuum.

- Forshaw, M. (2012). *Critical Thinking for Psychology*. United Kingdom: British Psychological Society and John Wiley and Sons Ltd.
- Fraenkel, R. M., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the california measure of mental motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 347-364.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Viacom Company.
- Halpern, D. F. (2006). The nature and nurture of critical thinking. R. J. Sternberg, H. L. Roediger ve D. F. Halpern (Ed.) *Critical Thinking in Psychology* (s. 1-15). United States of America: Cambridge University Press.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Hugerat, M., & Kortam, N. (2014). Improving higher order thinking skills among freshmen by teaching science through inquiry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(5), 447-454.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical learning: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 45(1), 1-6.
- Ghabanchi, Z., & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EEL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 98(2014), 513-521.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Greene, J., & Serro, L. C. (2015). Encouraging critical thinking and professional reading with literacy bags. *The Open Communication Journal*, 9(1). 65-71.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme, Eğitim Reformu Girişimi*.http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/Elestireldusunme_0.pdf Erişim tarihi: 24.07.2016
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to statistics in psychology*. England: Pearson Education Limited.
- Jones, B. F. (1985) Reading and thinking. A. Costa (Ed.) *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. (s. 108-114). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kanik, F. (2010). *An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level* (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karadüz, A. (2010) Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kaya, H. (2010). Eleştirel düşünmeye eleştirel bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 18(1), 47-51.
- Kayagil, S. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısını yordaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(111), 14-21.
- Kutlu, Ö. ve Erman Aslanoğlu, A. (2008). Dinlediğini anlama becerisinin ölçülmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 2-4 Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükali, R. ve Akbaş, H. (2015). Eleştirel düşüncenin bilimlerin gelişmesine katkıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 1-10.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Leader, L. F., & Middleton, J. A. (2004). Promoting critical-thinking dispositions by using problem solving in middle school mathematics. *RMLE Online*, 28(1), 55-71.
- Maiorana, V. P. (1992). *Critical thinking across the curriculum: Building the analytical classroom*. Washington, DC: EDINFO Press.
- Marzban, A., & Barati, Z. (2016). On the relationship between critical thinking ability, language learning strategies, and reading comprehension of male and female intermediate EFL university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1241-1247.
- MEB. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6-8. sınıflar). Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 22.06.2016 tarihinde alınmıştır.

- MEB. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar) Web. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 22.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön rapor*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Basımevi.
- Mehta, S. R., & Al-Mahrooqi, R. (2015). Can thinking be taught? Linking critical thinking and writing in an EFL context. *RELJ Journal*, 46(1), 23-36.
- Moon, J. (2007). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. New York and London: Routledge.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. ve Görgen, Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, H. F. (2006). *Kaliforniya zihinsel güdülenme ölçeği'nin uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (2002).
- Piji Küçük, D. ve Uzun Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 327-345.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement*. Needham: Allyn & Bacon.

- Ralston, P. A., & Bays, C. L. (2015). Critical thinking development in undergraduate engineering students from freshman through senior year: A 3-cohort longitudinal study. *American Journal of Engineering Education*, 6(2), 85-98.
- Rirozzi, R., Starrks-Martin, G., & Dziewisz, J. B. (2008). *Critical reading, critical thinking*. United States of America: Pearson Prentice Hall.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sahin, H., French, B. F., Hand, B., & Gunel, M. (2015). Detection of differential item functioning in the cornell critical thinking test between Turkish and United States students. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 238-246.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sergeant, A. M., & Cannon, D. M. (2016). Critical thinking development through teaching: a simple project in accounting. *Business Education Innovation Journal*. 8(2), 188-197.
- Shim, W., & Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 16-30.
- Smith, D., & Lewis, A. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Sormunen, C. (1992). *Critical thinking in business education*. Missouri: American Vocational Association Convention.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Şaban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Şirin, S. (2015). *Yol ayrımındaki Türkiye*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed). Allyn and Bacon: A Pearson Education Company.

- TEDMEM (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: Pelin Ofset Tipo Matbaacılık.
- Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 181-213.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Yousefi, S., & Mohammadi, M. (2016). Critical thinking and reading comprehension among postgraduate students: the case of gender and language proficiency level. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 802-807.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



EK 1 Yordayıcı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cinsiyet	-	.098*	.110	.081	.108*	.026	.079
2. AEğitim		-	.716**	.487**	.235*	.249**	.270**
3. BEğitim			-	.369**	.323**	.261**	.310**
4. AÇalışma				-	.226*	.248**	.276**
5. BÇalışma					-	.323**	.234**
6. EvOlanak1						-	.663**
7. EvOlanak2							-
8. EvOlanak3							
9. EvOlanak4							
10. EvOlanak1							
11. Kitap Sayısı							
12. Evdeki Kitap							
13. Okuma Zamanı							
14. Sinema/tiyatro							

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

(EK 1 devamı) Yordayıcı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	8	9	10	11	12	13	14
1. Cinsiyet	.073	.065	.082	.091	.106	.130*	.077
2. AEğitim	.229**	.274**	.215**	.431**	.505**	.257**	.397**
3. BEğitim	.238**	.268**	.215**	.427**	.511**	.234**	.391**
4. AÇalışma	.221**	.150*	.201**	.305**	.354**	.142	.351**
5. BÇalışma	.272**	.310**	.337**	.239	.266*	.244**	.192
6. EvOlanak1	.386**	.381**	.335**	.247**	.294**	.082	.376**
7. EvOlanak2	.320**	.296**	.318**	.252**	.302**	.068	.455**
8. EvOlanak3	-	.476**	.527**	.270**	.283**	.072	.307**
9. EvOlanak4		-	.482**	.267**	.270**	.097	.247**
10. EvOlanak1			-	.313**	.266**	.141**	.299**
11. KitapSayısı				-	.708**	.299**	.400**
12. EvdekiKitap					-	.276**	.438**
13. OkumaZamanı						-	.276**
14. Sinema/tiyatro							-

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

EK 2. İzin Belgesi

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43436584-44-E.13077649

18/11/2016

Konu :Anket Çalışma izni (Işıl BASMAZ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamı'nın 07.11.2016 ve 43436584-125.99-E.12523643 sayılı oluru.
c) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28.10.2016 tarih ve 98761816-605.01-E.4154 sayılı yazısı.

Okul/Kurumlarımızda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler Bakanlığımız ilgi (a) Genelge hükümlerine göre yapılmaktadır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans program öğrencisi Işıl BASMAZ'ın (Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenlikleri Bağlamında İncelenmesi"konulu çalışmasını ilimiz merkezinde bulunan ekli listede isimleri yazılı okullarımızda yapmasına ilişkin talebi ilgi (c) yazı ve eklerinde belirtilmiştir.

İlimiz okul/kurumlarında yapılacak olan Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinliklerin müracaat evraklarının incelenip değerlendirilmesi ilgi (b) Valilik Makamı'nın olurlunda görevli komisyon üyelerince yapılmaktadır.

Yapılacak olan çalışmanın;

a) Araştırmanın ve veri toplama araçlarının Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; milli ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden, cinsiyet, din,dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgelerin yer almaması,

b) Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklamını veya tanıtımını yapan ifade ve öğelerin bulunmaması,

c) Anket çalışmasının yapılacağı ilgili okul müdürleri ekteki listede incelemesi yapılarak mühürlenmiş sekiz (8) sayfalık çalışmanın içeriğine göre yapılmasını sağlamaları,

d) Çalışmanın yapılacağı ilgili okul müdürlüklerince çalışmaya katılımın gönüllülük esasına olmasının sağlanması, çalışmanın Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaması için okul müdürlerince gerekli tedbirlerin alınması, çalışmanın 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde tamamlanması, çalışmanın bitmesini müteakip elde edilen bulguların CD kayıtlı iki örneğinin çalışmayı yapan ilgilinin bağlı bulunduğu kurumu tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

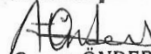
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Özcan KUŞCU
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
18/11/2016

Adem SAÇAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

"Güvenli Elektronik İmza ile Aynıdır. 24.11/2016


A. Osman ÖNDER
Araştırmacı

Üçutlar mah.Eşref Hoca cad.No:8 Çorum
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: arge19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.Osman ÖNDER Araştırmacı
Tel: (0 364) 2260747-160
Faks: (0 364) 2262264

0 364 2260 027h-5568 kodu ile tebliğ edilebilir.

EK 3. Süreksiz Değişkenlere Ait Yapay Değişkenlerin Kodlanması

Süreksiz Değişkenler	Düzy	Yapay Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
Cinsiyet	1. Kadın 2. Erkek	Cinsiyet_d	Kadın: 1 Erkek: 0	Erkek
Anne Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil 2. İlkokul mezunu 3.Ortaokul mezunu 4. Lise mezunu 5.Üniversite mezunu	AEğitim_d1 AEğitim_d2 AEğitim_d3 AEğitim_d4	İlkokul: 1 Diğer: 0 Ortaokul: 1 Diğer:0 Lise: 1 Diğer:0 Üniversite: 1 Diğer:0	Okuryazar değil
Baba Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil 2. İlkokul mezunu 3. Ortaokul mezunu 4. Lise mezunu 5. Üniversite mezunu	BEğitim_d1 BEğitim_d2 BEğitim_d3 BEğitim_d4	İlkokul: 1 Diğer: 0 Ortaokul: 1 Diğer:0 Lise: 1 Diğer:0 Üniversite: 1 Diğer:0	Okuryazar değil
Anne Çalışma Durumu	1. Çalışmıyor 2. İş buldukça çalışıyor 3. Çalışıyor 4. Emekli	AÇalışma_d1 AÇalışma_d2 AÇalışma_d3	İş buldukça çalışıyor:1 Diğer: 0 Çalışıyor: 1 Diğer: 0 Emekli: 1 Diğer: 0	Çalışmıyor
Baba Çalışma Durumu	1. Çalışmıyor 2. İş buldukça çalışıyor 3. Çalışıyor 4. Emekli	BÇalışma_d1 BÇalışma_d2 BÇalışma_d3	İş buldukça çalışıyor:1 Diğer: 0 Çalışıyor: 1 Diğer: 0 Emekli: 1 Diğer: 0	Çalışmıyor
Evde Sahip Olunan Olanaklar	1. Bilgisayar, tablet 2. İnternet bağlantısı 3. Çalışma odası 4. Çalışma masası 5. Kendinize ait kitaplık	Evde1 Evde2 Evde3 Evde4 Evde5	Var: 1 Yok: 2	Yok
Evdeki	1. 1-25 arası	KendiKitapSay_d1	1-25 arası: 1	201 ve

Kendilerine Ait Kitap Sayısı	2. 26-50 arası 3. 51-100 arası 4. 101-150 arası 5. 151-200 arası 6. 201 ve üstü	KendiKitapSay_d2 KendiKitapSay_d3 KendiKitapSay_d4 KendiKitapSay_d5	Diğer: 0 26-50 arası: 1 Diğer: 0 51-100 arası: 1 Diğer: 0 101-150 arası: 1 Diğer: 0 151-200 arası: 1 Diğer: 0	üstü
Evdeki Kitap Sayısı	1. 1-50 arası 2. 51-100 arası 3. 101-200 arası 4. 201-300 arası 5. 301-400 arası 6. 401 ve üstü	EvdekiKitap_d1 EvdekiKitap_d2 EvdekiKitap_d3 EvdekiKitap_d4 EvdekiKitap_d5	1-50 arası: 1 Diğer: 0 51-100 arası: 1 Diğer: 0 101-200 arası: 1 Diğer: 0 201-300 arası: 1 Diğer: 0 301-400 arası: 1 Diğer: 0	401 ve üstü
Kitap Okumaya Ayrılan Zaman	1. 1 saatten az 2. 1-2 saat arası 3. 2-3 saat arası 4. 3 saatten çok	OkumaZamanı_d1 OkumaZamanı_d2 OkumaZamanı_d3	1 saatten az: 1 Diğer: 0 1-2 saat arası: 1 Diğer: 0 2-3 saat arası: 1 Diğer: 0	3 saatten çok
Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklığı	1. Neredeyse hiç gitmiyorum 2. Haftada bir kez gidiyorum. 3. On beş günde bir gidiyorum. 4. Ayda bir gidiyorum. 5. Üç ayda 1-2 kez gidiyorum. 6. Yılda 2-3 kez gidiyorum.	Sinema/tiyatro_d1 Sinema/tiyatro_d2 Sinema/tiyatro_d3 Sinema/tiyatro_d4 Sinema/tiyatro_d5	Neredeyse hiç: 1 Diğer: 0 Haftada bir: 1 Diğer: 0 On beş günde bir: 1 Diğer: 0 Ayda bir: 1 Diğer: 0 Üç ayda 1-2 kez: 1 Diğer: 0	Yılda 2-3 kez gidiyorum

EK 4. Kaliforniya Zihinsel Güdülenme leği

Kaliforniya Zihinsel Güdülenme leğinin Türkçe Formu

Açıklama: Bu anket sizin okul ve yaşamla ilgili çeşitli konulardaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Vereceğiniz cevaplarınızla yalnızca bu konuda yapılan araştırmaya katkıda bulunacaksınız. Cevaplarınızın ders başarınıza ve sınıf geçmenize hiçbir etkisi olmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Size sunulan ifadelerde doğru ya da yanlış cevap söz konusu değildir. Yapmanız gereken; toplam 25 ifadeyi dikkatlice okuyup, belirtilen durumun karşısındaki cevaplardan size en uygun olanına **X** işareti koyarak içtenlikle yanıtlamanızdır. İlginizden ve bu çalışmaya yaptığınız katkılardan ötürü hepinize teşekkür ederim.

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Yeni şeyler öğrenmeyi severim.				
2. Her zaman beni zorlayacak şeyleri öğrenmeye can atarım.				
3. Güçlü ynlerimden biri, farklı şeyler öğrenmeye istekli olmamdır.				
4. Konu ne olursa olsun, o konuyla ilgili daha fazla şey öğrenmeye istek duyarım.				
5. Hayatım boyunca yeni şeyler öğrenmek eğlenceli olurdu.				
6. ğrenebileceğim her şeyi öğrenmek isterim, çünkü bir gün işe yarayabilir.				
7. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.				
8. Tercih etmem gerekse, kolay bir etkinlik yerine zor olanı tercih ederim.				
9. Bir şeylerin nasıl çalıştığını anlamaya çabalamak çok hoşuma gider.				
10. Kolay problemler, zor problemlerden daha az eğlencelidir.				
11. Karmaşık olan herhangi bir şeyle uğraşmaktan nefret ederim.				
12. Zor problemleri çözecek planlar yapmada başarılıyım.				
13. Sınıfımdaki en akıllı çocuklardan biriyim.				
14. Okulda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum.				
15. Sorunum dikkatimin çok kısa sürede dağılmasıdır.				
16. Bir problem üzerinde çalışırken, uzun süre dikkatimi vermek benim için kolaydır.				
17. Ödevlerimi bitirmek bana zor gelir.				
18. Okulda yaptığım çalışmaları düzenli tutarım.				
19. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.				
20. Bir problemi zmem gerekse, nereden başlayacağımı bilemem.				
21. Zor problemleri çözmeye çalışmak o kadar da önemli değildir.				
22. Yalnızca inandığım fikirleri destekleyen kanıtları dikkate alırım, desteklemeyenlerle ilgilenmem.				
23. Başka bakış açıları üzerinde düşünmek zaman kaybıdır.				
24. Ne düşündüğümü biliyorum, yleyse neden diğer seçenekleri dikkate alıyormuş gibi davranayım ki!				
25. Başkalarının inandığı fikirleri göz önünde bulundurmak, kendine ait fikirlerin olmadığı anlamına gelir.				

EK 5. Öğrenci Bilgi Anketi

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin okuduğunu anlama becerinizi etkilediği düşünülen değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için oluşturulmuştur. Lütfen her bir ifadeyi dikkatli okuyunuz ve işaretli ifade bırakmayınız. Araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilir olması için tüm sorulara içten/samimi cevap veriniz. Anketten elde edilecek bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Işıl BASMAZ
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek

2. **Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?**

Anne

- () Okur yazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu

Baba

- () Okur yazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu

3. **Anne ve babanızın çalışma durumu nedir?**

Anne

- () Çalışmıyor
() İş buldukça çalışıyor
() Çalışıyor
() Emekli
() Diğer

Baba

- () Çalışmıyor
() İş buldukça çalışıyor
() Çalışıyor
() Emekli
() Diğer

4. **Evinizde sahip olduğunuz olanaklar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).**

	<u>Var</u>	<u>Yok</u>
Bilgisayar, tablet	()	()
İnternet bağlantısı	()	()
Kendinize ait çalışma odası	()	()
Kendinize ait çalışma masası	()	()
Kendinize ait kitaplık	()	()

5. Evinizde bulunan kendinize ait kitap sayısı nedir? (Ders kitaplarınız hariç)

- | | |
|---|--|
| ☐ 1 - 25 arası | ☐ 26 - 50 arası |
| ☐ 51 - 100 arası | ☐ 101 - 150 arası |
| ☐ 151-200 arası | ☐ 201 ve üstü |

6. Evinizde bulunan kitap sayısı nedir? (Dergi, gazete ve ders kitaplarınız hariç)

- | | |
|--|--|
| ☐ 1 - 50 arası | ☐ 51 - 100 arası |
| ☐ 101 - 200 arası | ☐ 201 - 300 arası |
| ☐ 301 - 400 arası | ☐ 401 üstü |

7. Okul dışında, günde ortalama kitap okumaya ne kadar zaman ayırırsınız?

- | | |
|---|---|
| ☐ 1 saatten az | ☐ 1 - 2 saat arası |
| ☐ 2 - 3 saat arası | ☐ 3 saatten çok |

8. Sinema ve tiyatroya gitmek sıklığınız nedir?

- | | |
|---|--|
| ☐ Neredeyse hiç gitmiyorum | ☐ Haftada bir kez gidiyorum |
| ☐ On beş günde bir gidiyorum | ☐ Ayda bir gidiyorum |
| ☐ Üç ayda 1-2 kez gidiyorum | ☐ Yılda 2-3 kez gidiyorum |

EK 6. Okuduğunu Anlama Testi

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda *Adını Göklere Yazdıran Çocuk* isimli bir okuma metni ve metne göre hazırlanmış sorular yer almaktadır. Metni dikkatlice okuyunuz. Daha sonra soruların yanıtlarını anlaşılır bir dille ve okunaklı bir yazıyla soruların altında ayrılan yere yazınız.

	ADINI GÖKLERE YAZDIRAN ÇOCUK	
---	--	---

Okuyacağınız öykü, gerçek bir yaşam öyküsüdür ve Japon Kaoru İkeya (Kağru İkeya) aittir.

Daha küçük bir çocukken aklı hep göklerdeydi. Yıldızlarla dolu gök kubbede neler vardı? Kağru'nun babası balıkçıydı. Balıkçılıkla gökler arasında hiçbir ilişki yoktu. Baba İkeya oğlunun kendisi gibi balıkçı olmasını istiyordu. Kağru, ailenin en büyük evladıydı. Ana babasının ve üç kardeşinin yükünü onun çekmesi gerekiyordu. Balıkçılık küçük görülecek bir meslek değildi. Onun da incelikleri vardı. Kağru, babası sağ iken mesleğin inceliklerini çok iyi öğrenmeliydi.

Aile, bir gün başka bir kasabaya taşındı. Oğul, o sırada henüz altı yaşında idi. Yeni evin kendisi için ayrı bir önemi vardı. Evin damı dümdüzdü, yıldızları izlemeye uygundu. Küçük Kağru yollarda çocuklarla oynayacak yerde, günlerini damda geçiriyordu.

Doğrusu küçüğün gök merakı annesinin hoşuna gitmiyordu. Ne çıkacaktı gökleri izlemekten? Ama Kağru için gökyüzü kitaptı. Kağru, on iki yaşına doğru okul kitaplığına dadandı. Gök bilimi ile ilgili ne varsa okuyor, not alıyordu. Gök haritalarını nerede bulursa alıyor, bunlara kendi gözlemlerini de işliyordu. Ancak, gökleri gözlemekle fazla bir sonuç alınamazdı. Küçük de olsa bir teleskop gerekiyordu. Kağru yine okul kitaplığına daldı, teleskop yapımı ile ilgili fizik, kimya, optik bilgilerini adeta yuttu. Sonra eski makine parçalarının satıldığı pazardan teleskop parçaları toplayıp kendi teleskobunu yaptı.

Gökyüzü, Kağru'nun önünde yıldızlarla, gezegenlerle, kayan yıldızlarla, kuyruklu yıldızlarla bir bir açılmaya başladı. O andan itibaren genç Kağru kararını verdi. Yeni bir kuyruklu yıldız bulacak ve buna adının verilmesini sağlayacaktı. Amatör birçok gök bilimci içinde kuyruklu yıldız bulmuş birçokları vardı. Kendisi de bunlardan biri olacaktı.

Bu arada genç Kağru babasını kaybetti. Ailenin yükü şimdi Kağru ile annesinin omuzlarına çökmüştü. Ortaokulu bitirir bitirmez kendine iş aradı. Bir piyano fabrikasında tuş parlatıyordu. Eğitimi fazla olmadığından, fazla para kazanamıyordu. Kazandığı ile kendi masrafını çıkarıyor, kalanını da eve veriyordu. Boş zamanlarını hep

damda geçiriyordu. Ancak dal gibi bir çocuktur. Her an hastalanabilirdi. Sabahlara kadar uykusuz kaldığı için beti benzi sapsarıydı. Annesi oğlunun sağlığı ile ilgileniyor, gecenin hangi saatinde olursa olsun her dama çıkışında o da uyanıyordu.

Kağru, kendisi gibi amatör ve profesyonel gök bilimcilerle de görüşüyordu. Bunlardan biri, ünlü Minoru Honda idi. Kağru yeni bir kuyruklu yıldız bulma düşüncesini ona açtı. Yanıt, iç açıcı değildi, fakat gerçek payı taşıyordu. Honda, "Sevgili Kağru, kuyruklu yıldız bulacağım diye her gece gökleri taramak boş bir çabadır. Sen yalnızca gökyüzünü incele, bakarsın bir gün karşına istediğin yıldız çıkar."

Minoru Honda doğru söylüyordu. Birçok buluş rastlantı sonucu yapılmamış mıydı?

Kağru 1963 yılı başında dama çıktı, göğü taramaya başladı. Bir ara toz duman arasında bir ışık sezer gibi oldu. Önündeki gök haritalarına baktı; öyle bir şey görünmüyordu. Toz bulutunu bir daha, bir daha inceledi. Kararını verdi: Kimsenin bilmediği bir kuyruklu yıldız idi bu. Sabah erkenden telgrafhaneye koştu, buluşunu Tokyo Gözlemevine bildirdi. Haber bir anda dünyadaki bütün gözlemevlerine yayılmıştı.

Kağru evi televizyoncuların, gazetecilerin, sinemacıların, radyocuların akınına uğramıştı. Buluşa annesi de şaşırmıştı. Kağru fabrikadaydı, annesi fabrikanın adresini verdi. Piyano fabrikasının önü mahşer yerine dönmüştü. Müdür şaşırmıştı, Kimdi bu Kağru? Hemen dosyasını getirtti. Şunlar yazıyordu içinde: "Kimse ile konuşmaz. Herkesle iyi geçinir, işlerini çok iyi yapar."

Fabrika müdürü, bu değerli işçisi için bir fon açtırttı. Kağru'nun bulduğu kuyruklu yıldız "İkeya Kuyruklu Yıldız 1963-a" adı verildi. Kağru ikinci buluşunu, yine kendi yaptığı bir teleskopla, 1964 Temmuz'unda yaptı. Buna da "Kuyruklu Yıldız 1964-f" adı verildi. Genç amatör gökbilimci üçüncü yıldızı kendisi gibi amatör gök bilimci Tsutomu Seki (Tısıtomu Seki) ile yaptı, buna da "İkeya-Seki" adı verildi.

Kağru, emeklerinin boşa gitmediğini herkese göstermişti. Adını tam üç kez göklere yazdırdı. İlk kuyruklu yıldızı bulduğu sırada 19 yaşındaydı. Bir anda üne ve paraya kavuştu. Babasının borçlarını ödedi, annesini otel işlerinden kurtardı.

1938 Nobel Edebiyat ödülü'nü kazanan Pearl S. Buck (Pörl Bak)'ın şu sözü İkeya'nın durumuna çok uyuyor: "*Gençler en olmayacak işleri başarmaya kalkarlar, işin tuhafı, başarırlar da.*"

Vehbi BELGİL

SORULAR

1. Kağru'nun en büyük hayali nedir?
2. Kağru'nun yaşamı öykünün başından sonuna nasıl bir değişim gösterdi?
3. Kağru, para kazanmak için sürekli başka işlerde çalışsaydı, öykünün sonu nasıl değişirdi?
4. Okuduğunuz metinden, Kağru'nun araştırmacı özelliğine metinden kanıt olabilecek örnek bir durum yazınız.
5. Bu öykünün, okuyucuya vermek istediği en önemli mesaj (ileti) nedir?
6. Öykünün ana karakteri sizin, “başarıya ulaşma” hakkındaki görüşünüze nasıl bir katkı getirdi? Yazınız.
7. Öykünün ana düşüncesini dikkate aldığınızda, öyküdeki bu olay size, kendi yaşantınızla ilgili ne hatırlattı?
8. Bir öğrenci yaşamda başarılı olmak istemektedir. Sizce, Kağru'nun kullandığı yolların hangisini kullanarak başarılı olabilir? Metinden bir örnek vererek yazınız.

EK 7. Okuduğunu Anlama Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

1. Kağru'nun en büyük hayali nedir?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, “yeni bir kuyruklu yıldız bulmak ve buna adını vermek istediğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun en büyük hayali diğer gök bilimcileri gibi kuyruklu bir yıldız bulmak ve bu yıldız adını vermektir.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, yalnızca “kuyruklu yıldız bulmak” istediğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun en büyük hayali kuyruklu bir yıldız bulmaktır.	7
15	Öğrenci, yalnızca “kuyruklu yıldız adını vermek” istediğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun en büyük hayali bir kuyruklu yıldız adını vermektir.	5
18	Öğrenci, “tanınmış bir gök bilimci olmak” istediğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun en büyük hayali tanınan gök bilimci olmaktır.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun en büyük hayali gök bilimi ile ilgili ne varsa okumaktır.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru, balıkçı olmak istemektedir.	0
71	Öğrenci, parçayla alakası olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: İşinde başarılı olmaktır.	0

2. Kağru'nun yaşamı öykünün başından sonuna nasıl bir değişim gösterdi?

Tanım Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, “balıkçı çocuğu olarak dünyaya gelen Kağru'nun gök bilimine ilgi duymasıyla birlikte gökyüzünü incelediğini ve kuyruklu yıldız bularak üne ve paraya kavuştuğunu” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru öyküye bir balıkçının çocuğu olarak başladı. Gökyüzüne ilgi duyduğu için çalışmalarını yaparak hayali olan kuyruklu yıldızı buldu. Hayalini gerçekleştirerek üne ve paraya kavuştu.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, “Kağru balıkçı bir ailenin çocuğuyken gök bilimine ilgi duyarak gökyüzünü incelediğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Balıkçı bir ailenin çocuğu olan Kağru, hayalini gerçekleştirerek kuyruklu yıldız buldu.	7
15	Öğrenci, “Kağru balıkçı bir ailenin çocuğuyken paraya ve üne kavuştuğunu” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru, bir ailenin çocuğuyken paraya ve üne kavuşmuştur.	5
18	Öğrenci, “Kağru'nun az olanaklarla başarıya ulaştığını” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru fakir bir ailenin çocuğuyken başarısı sayesinde hayatı değişmiştir.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek yanıt: Minoru Honda sayesinde hayatı değişmiştir.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan cevaplar yazar. Örnek yanıt: Kağru zengin ve ünlü olma hayalini gerçekleştirmiştir.	0

3. Kağru, para kazanmak için sürekli başka işlerde çalışsaydı, öykünün sonu nasıl değişirdi?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, “Kağru’nun vakti olamayacağı için gerekli araştırmaları yapamayacağını ve hayaline ulaşamayacağını” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru sürekli başka işlerde çalışsaydı gökyüzü ile ilgili çalışmalarını yapamaz ve hayalini gerçekleştiremezdi. Aynı zamanda üne ve paraya da kavuşamazdı.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, “Kağru’nun kuyruklu yıldız bulamayabileceğini ve hayal kırıklığına uğrayabileceğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru yaptığı işten ilgi duyduğu gökyüzüne zaman ayıramaz ve kuyruklu yıldız bulamazdı.	7
15	Öğrenci, “Kağru’nun kuyruklu yıldız bulamayabileceğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru için fon açılmazdı ve kuyruklu yıldız bulamazdı.	5
18	Öğrenci, “Kağru’nun paraya ve üne kavuşamayacağı için borçlarını ödeyemeyeceğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru’nun parası olmayacağı için babasının borçlarını ödeyemez ve annesini otel işlerinden kurtaramaz.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek yanıt: Minoru Honda ile tanışamazdı.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan cevaplar yazar. Örnek yanıt: Fazla zengin olamazdı ve hayatı iş değiştirmekle geçerdi.	0

4. Okuduğunuz metinden, Kağru'nun araştırmacı bir özelliğe sahip olup olmadığını metinden kanıt göstererek yazınız.

Tanım Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, “Kağru'nun kuyruklu yıldızı araştırarak bulduğunu” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru okul kitaplığında teleskop yapımıyla ilgili fizik, kimya ve optik bilgilerini adeta yuttu. Sonrasında teleskop parçalarını toplayarak kendi teleskobunu yaptı.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci gökyüzündeki yıldızlarla ilgili okumalar yaptığını anlatan bir yazı yazar. Örnek yanıt: Okul kütüphanesinden gök bilimiyle ilgi her kitabı okuması.	7
15	Öğrenci, “Kağru'nun kendisi gibi amatör ve profesyonel gök bilimcilerle görüştüğünü” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağru'nun kendisi gibi amatör ve profesyonel gök bilimcilerle görüşerek onlardan fikir almıştır.	5
18	Öğrenci, “Kağru'nun dama çıkarak göğü taramasını” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Her gece dama çıkıp kayan yıldız aramasından araştırmacı olduğunu anlıyorum.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Sabahlara kadar uykusuz kalıp beti benzi sarardı.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Edison'un yüzlerce deneyin sonucunda ampülü bulması.	0

5. Bu öykünün, okuyucuya vermek istediği en önemli mesaj (ileti) nedir?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, insanların başarıya ulaşmak için “hayal kırıklığına uğramadan araştırma yapmasının ve istediği başarıya ulaşmak için çok çalışmasının” gerekliliğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Hedefimiz ne kadar büyük olursa olsun, hayal kırıklığına uğramadan araştırma yapmalıyız ve istediğimiz başarıya ulaşmak için çok çalışmalıyız.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, insanların başarıya ulaşmak için “araştırma yapmasının” gerekliliğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Başarıya ulaşmak için araştırmalar yapmalıyız.	7
15	Öğrenci, “insanların başarıya ulaşmak için pes etmemesinin” gerekliliğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Hayalin ne kadar büyük olursa olsun asla vazgeçme.	5
18	Öğrenci, insanların başarıya ulaşmak için “kendisine güvenmesi gerektiğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Başarılı olmak için kendimize güvenmeliyiz.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: İstediğimiz konuda başarıya ulaşmış kişilerle görüşmeliyiz.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Olaylara şüpheli yaklaşmalıyız.	0

6. Öykünün ana karakteri sizin, “başarıya ulaşma” hakkındaki görüşünüze nasıl bir katkı getirdi? Açıklayınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, başarıya ulaşma konusunda “hayal kırıklığına uğramadan ve kendine güvenerek yılmadan” araştırmalarını yapmasından sonra başarının geleceğini” anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Hayal kırıklığına uğramadan ve yılmadan kendimize güvenirsek ve araştırmalar yaparsak başarılı oluruz.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, başarıya ulaşmada “kendine güvenerek çalışması” gerektiğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Hiçbir olumsuzluk beni yıldırmayacak, her zaman hayallerime emin adımlarla yürüyeceğim.	7
15	Öğrenci, başarıya ulaşmak için “çok çalışmak” gerektiğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kağıru gibi, çalışırsan başarisin.	5
18	Öğrenci, başarıya ulaşmada “kendimize hedef belirlememiz” gerektiğini anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Hedeflerimi belirledikten sonra başarı gelecektir.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Başarılı olmak için hayat şartları önemlidir.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Başarılı olmuş kişilerin hayatlarını okumalıyız.	0

7. Öykünün ana düşüncesini dikkate aldığınızda, Kağru'nun başarılı olma süreci size, kendi yaşantınızla ilgili ne hatırlattı?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, “ümitsizliğe kapılmadan araştırmalarını yapan ve çalışan kişinin başarılı olacağını” anlatan, kendi yaşantısıyla ilgili uygun bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Satranç turnuvalarına çok çalışarak hazırlandım ve birincilik aldım.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, “ümitsizliğe kapılmadan araştırmalarını yapan ve çalışan kişinin başarılı olacağını” anlatan kendi yaşantısı ile ilgili yanıtı eksik yazar. Örnek yanıt: Vazgeçtiğim olaylarda vazgeçmemem gerektiğini, asla umudumu yitirmemem gerektiğini hatırlattı.	7
15	Öğrenci, “ümitsizliğe kapılmadan araştırmalarını yapan ve çalışan kişinin başarılı olacağını” anlatan düşünceyi dikkate almadan kendi yaşantısı ile ilgili yanıt yazar. Örnek yanıt: Yarışlara çok çalışarak hazırlandım.	5
18	Öğrenci, “ümitsizliğe kapılmadan araştırmalarını yapan ve çalışan kişinin başarılı olacağını” anlatan düşünceyi dikkate almadan genel bir cümle yazar. Örnek yanıt: Azimli ve hırslı olmam gerektiğini hatırlattı.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Bir şeyi başarmak için çaba sarf etmedim. Bu yüzden yaşantımda bir şey hatırlatmadı.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Eski şeyleri birleştirip bir alet yapmak.	0

8. Bir öğrenci kendi yaşamında, Kağru'nun yeni bir kuyruklu yıldız bulmada kullandığı yolların hangisini kullanarak başarılı olabilir? Metinden bir örnek vererek yazınız.

Tanım Kodu	En Doğru Yanıtlar	Başarı Puanı
10	Öğrenci, metinde Kağru'nun yeni bir kuyruklu yıldız bulmada kullandığı yolu yazar. Kendi yaşantısıyla bağlantılı doğru bir yanıt verir. Örnek yanıt: Kağru başarılı olmak için kütüphanelere başvurmuştu. Bende bu yolu kullanarak merak ettiğim konularda bilgi sahibi olabiliyim.	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, metinde Kağru'nun yeni bir kuyruklu yıldız bulmada kullandığı yolu yazar. Kendi yaşantısıyla bağlantılı eksik bir yanıt verir. Örnek yanıt: Kağru dama çıkıp her gece kuyruklu yıldız aramıştı. Bende yılmamalıyım.	7
15	Öğrenci, metinde Kağru'nun yeni bir kuyruklu yıldız bulmada kullandığı yolu dikkate almadan yaşamı ile ilgili yanıt verir. Örnek yanıt: Kendimize hedef belirlemeliyiz.	5
18	Öğrenci, metinde Kağru'nun yeni bir kuyruklu yıldız bulmada kullandığı yolu dikkate almadan yaşantısıyla ilgili genel bir yanıt verir. Örnek yanıt: Sürekli denemeli ve uğraşmalıyız.	3
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, metin içinde olan fakat sorunun yanıtı olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Yıldızlara bakmaktan sıkılmamalıyız.	0
	İlişkisiz/Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, maddede yazılması beklenen cevapla mantıksal ilgisi olmayan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Çok çalışmak yerine günlük çalışmak.	0