

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN, ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

OSMAN AKDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2016



©2016-OSMAN AKDAN

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN, ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**THE EFFECTS OF CRITICAL THINKING TENDENCIES OF
TURKISH TEACHER CANDIDATES ON CRITICAL
READING SKILLS**

Hazırlayan

Osman AKDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ


Danışman

Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN

KIRŞEHİR-2016

KABUL VE ONAY


Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi, Osman AKDAN tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*” adlı tez çalışması 16.12.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. S. Nilay Işıksalan

Üye .....(İmza)

Doç. Dr. Tuğba Çelik

Üye .....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Nilay Çağlayan Dilber

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Şimşek

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2016

Osman AKDAN

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN, ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: OSMAN AKDAN

Danışman: Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN

2016- (xii+ 117)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN

Doç. Dr. Tuğba ÇELİK

Yrd. Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma becerilerine yönelik bir inceleme yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel okuma becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya koyulması araştırmanın amaçları arasındadır. Yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Araştırmada veri toplama aracı öğrencilerin kişisel bilgilerini oluşturan, eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinden ve eleştirel düşünme becerisi ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için ise LISREL paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin tepkilerine göre öz-yeterlik algıları ve becerileri arasındaki ilişkiye ve demografik özelliklerine göre aralarında farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve levene homojenlik testleri yapılmıştır. Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneli ile eleştirel düşünme becerisi ölçeğine ait öğrencilerin puan dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, çarpıklık değeri) hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Okuma, Türkçe Öğretmen Adayları

ABSTRACT
THE EFFECTS OF CRITICAL THINKING TENDENCIES OF TURKISH TEACHER
CANDIDATES ON CRITICAL READING SKILLS

M.Sc.Thesis

Preparer: Osman AKDAN of thesis' preparer

Advisor : Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN

2016 – (xii+ 117)

Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Social Sciences and Turkish Education Department

Turkish Education Science

Jury

Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN

Doç. Dr. Tuğba ÇELİK

Yrd. Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

In this research, an examination has been made about the critical thinking tendencies and critical reading skills of the Turkish teacher candidates. As a result of this research, critical thinking tendencies and critical reading skills of the Turkish teacher candidates has been revealed according to several variable. Having said that the main purpose is to demonstrate the influence of critical thinking tendencies on critical reading skills. The aim of this research has brouht out the relation between critical thinking tendencies and ciritical reading self-efficacy sense of the Turkish teacher candidates and test whether there are significant differences according to the demographic characteristics of the Turkish teacher candidates. The research which is done in the context of this aim is in the nature of relational search. Data collection tool in search consists of personal information of the Turkish teacher candidate critical reading self efficacy sense scale and critical thinking skill scale. Appropriate collected data for the purpose of the research that are processed into SPSS-21 package program. LISREL package program has been used for confirmatory factor analysis studies of the scales. Befora not looking that according to reaction of the Turkish teacher candidates between the relation self-efficacy sense and skill and according to demographic characteristics between the differences of self efficacy sense and skill, normality or plate homogeneity tests have been performed to determine whether the data distribution is parametric or nonparametric. The sub-factors and general factors of critical reading self-efficacy sense scale and desciriptive statics on the Turkish teacher candidates' point sharing of critical thinking skill scale (Average, standard deviation, minimum and maximum values) by calculated.

Keywords: Critical Thinking, Critical Reading, The Turkish Teacher Candidates

ÖN SÖZ

Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisinin incelendiği bu çalışma öğretmen adaylarının mesleğe başlama sürecinde elde ettikleri yeni bilgileri veya mesleklerini icra ederken sahip oldukları bilgi yüklerini eleştirel düşünme süzgecinden geçirebilmeleri bağlamında ve okuma sırasında elde ettikleri yeni bilgilere eleştirel olarak bakabilme bilincini kazandırmayı amaç edindiğinden dolayı önemli görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarından seçilen örneklemden elde edilen verilerle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma beceri düzeyleri ortaya konulacak ve bu kavramların geliştirilmesi için bir örnek oluşturacaktır. Yapılan araştırmada amacı ve önemi bağlamında alan yazına önemli bir katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmam süresince bana yol gösteren danışmanım Sayın Prof. Dr. S. Nilay IŞIKSALAN'a; lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince desteğini hep yanımda hissettiğim hocam, ağabeyim Sayın Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya; tez aşaması süresince bana destek veren değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR ile Sayın İsmail KASAP'a ve tezimin analiz kısımlarında bana yardımcı olan Arş. Gör. Sayın Sami PEKTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemde maddi manevi desteklerini hiç esirgemeyen aileme, yardımlarını ve desteklerini hep yanımda hissettiğim DENİZOĞLU ailesine, kutsal öğretmenlik mesleğinde tecrübe kazanmamı sağlayan Özel Kırşehir Sınav Lisesine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Dostlarıma, bazen uzun süre sesini bile duymadıklarım ama varlıklarını hep yanımda hissettiklerime teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| KABUL VE ONAY | i |
| BİLDİRİM | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖN SÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLOLAR LİSTESİ | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xi |
| BÖLÜM I | 1 |
| 1.GİRİŞ | 1 |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ | 7 |
| 1.2. ALT PROBLEMLER | 7 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI | 9 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 9 |
| 1.5. SAYILTILAR | 10 |
| 1.6. SINIRLILIKLAR | 10 |
| 1.7. TANIMLAR | 10 |
| BÖLÜM II | 12 |
| 2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 12 |
| 2.1.DÜŞÜNME | 12 |
| 2.1.1.Düşünme Türleri | 14 |
| 2.1.1.1.Tümdengelim düşünme | 14 |
| 2.1.1.2.Tümevarım düşünme | 14 |
| 2.1.1.3.Anolitik düşünme | 14 |
| 2.1.1.4.Analitik düşünme | 14 |
| 2.1.1.5.Sistemli düşünme | 14 |
| 2.1.1.6.Yaratıcı düşünme | 15 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1.7.Eleştirel düşünme | 15 |
| 2.1.1.8.Yansıtıcı düşünme..... | 16 |
| 2.1.1.9.Üst düzey düşünme | 16 |
| 2.1.1.10.Altı şapkalı düşünme | 17 |
| 2.1.1.11.Klinik düşünme..... | 17 |
| 2.1.2.Düşünme Eğitimi Modelleri | 18 |
| 2.1.2.1.Etkileşimsel model | 18 |
| 2.1.2.2.Süreçsel model..... | 19 |
| 2.1.2.3.Doğrudan öğretim modeli | 20 |
| 2.1.2.4.Tekniklerin açıklamalı öğretimi..... | 21 |
| 2.1.3.Eleştirel Düşünme..... | 21 |
| 2.1.3.1.Eleştirel düşüncenin tarihsel ve kavramsal gelişimi..... | 25 |
| 2.1.3.2.Eleştirel düşünmenin özellikleri | 27 |
| 2.1.3.3.Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyin özellikleri..... | 28 |
| 2.1.3.4.Eleştirel düşünmenin boyutları | 30 |
| 2.1.3.4.1.Duyuşsal stratejiler | 30 |
| 2.1.3.4.2.Bilişsel stratejiler (Makro yeterlikler) | 31 |
| 2.1.3.4.3.Bilişsel stratejiler (Mikro yeterlikler) | 31 |
| 2.1.3.5.Eleştirel düşünmeyi etkileyen unsurlar | 32 |
| 2.1.3.5.1. Öğrenciden kaynaklanan engeller | 33 |
| 2.1.3.5.2. Fiziksel ortamdan kaynaklanan engeller | 33 |
| 2.1.3.5.3.Programdan kaynaklanan engeller | 33 |
| 2.1.3.5.4.Eğitimcilerden kaynaklanan engeller | 33 |
| 2.1.3.5.5.Aileden kaynaklanan engeller..... | 34 |
| 2.1.3.6.Eleştirel düşünme süreci | 34 |
| 2.1.3.6.1.Değerlendirme olarak eleştirel düşünme | 35 |
| 2.1.3.6.2.Problem çözme olarak eleştirel düşünme | 35 |
| 2.1.3.6.3.Entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme | 35 |
| 2.1.3.7.Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler | 37 |
| 2.1.3.7.1.Problem çözme tekniği | 37 |
| 2.1.3.7.2.Örnek olay inceleme yöntemi..... | 37 |
| 2.1.3.7.3.Tartışma tekniği | 38 |
| 2.1.3.7.4.Beyin fırtınası | 38 |
| 2.1.3.7.5.Drama ve rol yapma tekniği..... | 39 |
| 2.1.3.8.Eleştirel düşünme eğilimleri | 40 |

| | |
|--|------------|
| 2.1.3.9.Eleştirel düşünmenin ölçülmesi | 41 |
| 2.1.3.10.Eleştirel düşünme ölçme araçları | 41 |
| 2.1.3.10.1 Eleştirel düşünmenin birden fazla yönünü ölçen genel eleştirel düşünme testleri | 41 |
| 2.1.3.10.2.Eleştirel düşünmenin sadece bir yönünü ele alan genel eleştirel düşünme testleri | 42 |
| 2.1.3.10.3.Belli alanlara yönelik eleştirel düşünme testleri | 43 |
| 2.1.3.11.Eğitimde eleştirel düşünme | 43 |
| 2.1.3.12.Türkçe öğretimi ve eleştirel düşünme | 44 |
| 2.2. ELEŞTİREL OKUMA | 47 |
| BÖLÜM III | 55 |
| 3.YÖNTEM | 55 |
| 3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ | 55 |
| 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ | 56 |
| 3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI | 58 |
| 3.4.VERİLERİN ANALİZİ | 63 |
| BÖLÜM IV | 65 |
| 4.BULGULAR VE YORUM | 65 |
| BÖLÜM V | 96 |
| 5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 96 |
| 5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA..... | 96 |
| 5.2. ÖNERİLER..... | 104 |
| KAYNAKÇA | 105 |
| EK-1 Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeği | 114 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 117 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|-----------|
| Tablo 1. <i>Katılımcı Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i> | 56 |
| Tablo 2. <i>Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> | 65 |
| Tablo 3. <i>Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları</i> | 66 |
| Tablo 4. <i>Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 68 |
| Tablo 5. <i>Öğrencilerin Lisede Mezun Olunan Alana Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları</i> | 70 |
| Tablo- 6. <i>Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 72 |
| Tablo 7. <i>Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 75 |
| Tablo 8. <i>Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 77 |
| Tablo 9. <i>Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları</i> | 80 |
| Tablo 10. <i>Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okunan Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 82 |
| Tablo 11. <i>Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Tablo-11 Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerlerine Göre Eleştirel Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 85 |
| Tablo 12. <i>Öğrencilerin Sosyal Medya Araçlarının Günlük Kullanım Sürelerine Göre Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 87 |
| Tablo 13. <i>Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları</i> | 89 |
| Tablo 14. <i>Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları</i> | 89 |
| Tablo 15. <i>Öğrencilerin Liseden Mezun Olunan Alana Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları</i> | 90 |

| | |
|---|-----------|
| Tablo 16. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 90 |
| Tablo 17. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 91 |
| Tablo 18. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 91 |
| Tablo 19. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları | 92 |
| Tablo 20. Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okunan Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 92 |
| Tablo 21. Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerlerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 93 |
| Tablo 22. Öğrencilerin Sosyal Medya Araçlarının Günlük Kullanım Sürelerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları | 93 |
| Tablo 23. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları | 94 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----------|
| Şekil 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri..... | 40 |
| Şekil 2. Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait 2. Düzey 5 Faktörlü DFA Modeli | 60 |
| Şekil 3. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğine Ait 1. Düzey 1 Faktörlü DFA Modeli..... | 63 |



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Düşünme, genel anlamda kişinin kendisinde taşıdığı bir akıl edimi imkânıdır. Burada ifade edilen durum, her insanın doğuştan kendiliğinden eksiksiz düşünme yeteneğiyle donanmış olması değildir. Çünkü düşünme öğretilen, öğrenilen ve geliştirilen bir yetenektir. Böyle bir yetenek kişinin varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (Özden, 2005).Sistemli, mantıksal ve şüpheci düşünme sürecini herhangi bir düşünceden ayırmak için “Eleştiri” sözcüğünü açıklamakta fayda vardır.

“Eleştiri” sözcüğü Yunancada anlamlandırma, sorgulama, analiz edebilme demek olan "kritikos" sözcüğüne dayanmaktadır. Kritikos, düşünerek etrafımızdaki nesnelere anlamak ve diğer kişilerin bilişsel aşamaları kadar kendi aşamalarımızı değerlendirmek demektir. Fakat eleştirme becerisi, çoğu zaman sadece bir kişinin düşünme aşamasını engellemek anlamında kullanılmaktadır (Kazancı, 1989) ve Halpern (1996) eleştirel düşünme için, "istendik edimlerin mümkünliğini artıran zihinsel yetenek veya yöntemlerin uygulanabilirliği" tanımını yapmıştır.

“Eleştirel düşünme ise probleme odaklanma ve düşünsel gelişmelerle, kişinin herhangi bir etki altında kalmadan bağımsız olarak, mantıklı, yansıtmacı ve kabul edilebilir düşünme şeklidir.” (Ennis,1985). Fakat Ivie (2001), Ennis’in bu tanımındaki “yansıtmacı” sözcüğünü kullanmasında farklı bir anlam olduğunu belirtmektedir. Bu farklı anlam “geri dönüş” anlamıyla eş değerdir. Düşüncelerimizde saklı kalan kuramlara dönüş yaptığımızda bu şekilde düşünmüş oluruz. Bu şekilde düşünmenin hedefi önceki kuramlar, bununla bağlantılı doğrular ve güvenilir sonuçlarla mantıklı ve açık çıkarımlarda bulunmaktır. Lipma (1988) eleştirel düşünmeyi, ölçütlere yönelik karar vermeyi barındıran geçerli ve doğrulanabilir bir şekilde sağlanan düşünme olarak tanımlar. Glaser ve Watson (1964) eleştirel düşünme için problemi idrak etme, doğruluğunu kanıtlama amacıyla yapılan çaba, bilgiyi kullanma ve edinmedeki, yetenek ve tavır vb. öğelerin bütünüyle tamamlanmış bir aşama gibi ifade etmektedir. Frederick ve Allegretti (1995) ise eleştirel düşünme için;

a) Diğer bireylerin kuramlarına sorgulayıcı yaklaşma

b) Kişinin oluşturduğu kuramı benimsetmesi ve değerlendirmesi

c) Çelişiklere açıklık getirme

d) Karışık sorunları idrak edip sonuca ulaşma vb. özellikleri taşıdığını ve Ennis'in adlandırdığı şekilde tanımlanabileceğini ifade etmektedir.

Bilgi çağındaki hızlı değişimlerle gelişen yaşam şartları, hayatın her aşamasında karşısına çıkan sorunları çözen, kendini sürekli geliştiren kişilerin işgücüne ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır. Sormunen, Carolee ve Chapula (1994), bu durumu rekabetin giderek artmasına yanıt verme hedefiyle ilişkilendirmekte ve üst düzey düşünme yeteneklerini barındıran kişilere gösterilen ilginin, kişilerin bilişsel eksikliğine dayandığını belirtmektedir. Düşünmenin noksanlığına ilişkin sürekli yükselen farkındalık, düşünme yeteneklerine dikkati yükseltmektedir. Bunlardan biri de eleştirel düşünme olarak bilinmektedir.

Evrenin sürekli gelişim ve değişim halinde bulunması diğer alanlarda kendini gösterdiği gibi eğitimi de etkisi altına almıştır. Fakat eğitimin bu durumdan bağımsız olduğu, değişimin ve gelişimin gerektirdiği nitelikli birey gereksinimini karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi düzeyindeki ilerlemelere karşın insanların bilgiyi düşünmeden aldığı görülmüştür. Bu nedenle eğitim programının çağdaş gereksinimlere uyacak biçimde yeniden düzenlenmesine ilişkin çalışmalar başlatılmıştır. Yenilenen eğitim programında kişinin değişimlere ve gelişmelere ayak uydurması için sahip olması gereken niteliklerin arasında eleştirel düşünme yeteneğinin de yer aldığı görülmektedir.

Keyser ve Broadbear (2000) eleştirel düşünme için, birbiriyle ilişkili üç niteliğin olduğunu belirtmektedir. Bu niteliklerden ilki, eleştirel düşünmenin doğruluk, ilgi, zekâ vb. ölçülere dayanmasıdır. İkinci nitelik, belirtilen ölçütlerin "bireyin hatalarının farkında olmasını" yaratmayı da çevreleyecek biçimde hayata geçirilmesidir. Buna ek olarak, ölçütlerin kendilerini hayata geçirmeleri aracılığıyla düşünmeyi artırma, geliştirme süreci istençle olanaklıdır, duyuşsal ve zihinsel kısımların birbirine bağlı olduğu kuramıyla ilişkilidir.

Eleştirel düşünmede, yanlış ve yanlışlıkların kişinin doğası gereği yararlı oldukları durumların varlığını belirtmek gerekmektedir. Karşılaşılan kompleks durumlarda bilginin yetersiz olması, vakit kısıtlaması, sonuca kısa yoldan ulaşma yöntemleri, yanlışları bütünleşik edimler haline sokmaktadır. Eğitimcilerin çoğuna göre bu sistem yalnızca bütünleşik değil zihinsel açıdan uygulamaya hazır bir niteliktir (Akt: Kökdemir,2003; Marks, Tobena, ve Dar; 1999;). Paul (1991), eleştirel düşünme için, veri ve gözlemleri kullanarak çıkarımda bulunma tanımını

yapmıştır. Norris (1985, 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, bireyin sahip olduğu bilgi birikimlerini bir duruma yönlendirerek kendisini denetlemesi, davranışlarını değiştirmesi olarak görmüştür. Ennis (1985) eleştirel düşünmenin, kişinin yapacaklarına karar vermesine yöneldiği, yansıtıcı, yeterli, sorumlu özelliklerine dikkat çekmektedir. Schafersman'a (1991) göre eleştirel düşünme, evren ile ilgili güvenilir ve geçerli veri toplama yolunda mantıklı fikir yürütmedir.

Etkin araştırmalar yapabilme ve eleştirel düşünme, nitelikli eğitim almış bir kişinin kendinde bulundurması gereken yeteneklerdir. (NCEE, 1988). Bilginin yaratılması için bir araçtır. Düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği bir ülkede eleştirel düşünme becerisini kazanmış kişiler, eleştirel düşünme ve etkin kararlar alabilme yeteneklerini herhangi bir durumda toplumsal sorunların çözümünde kullanmaları büyük bir öneme sahiptir. Eleştirel düşünme kişilere öğretim aşamasında kullanılabilecek bir seçenek olmamakla birlikte, eğitimden bölünmez bir olgudur. (Norris, 1985). Bu durumun nedeni eleştirel düşünmenin nitelikli bir eğitimin temel koşulu olmasıdır.

Bilgideki değişimleri izleme etmenin giderek zorlaştığı günümüz toplumunda eğitimde yapılması planlanan düzenlemelerin özellikle kültüre odaklanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim planlamasının bireylere yeteneklerini artırma olanağı sunması ve kalkınmanın sağlanabilmesi için yöntem ve içerikler yaratıcı, eleştirel, bilimsel, ilişkisel düşünme gibi yetenekleri kazandıracak biçimde planlanmalıdır (Özden, 2005). Eğitimin nitelikli olması buna bağlıdır. Böyle bir eğitim, kişiyi uğraştığı sorundan daha yüksek noktalara ulaştıran, düşünmeye sevk eden, mantıklı kararlar vermesine yol açan ve yerinde eleştiride bulunmasını sağlayan birey odaklı bir eğitimidir. Nitelikli eğitim için ana hedef; kişinin, sorunlar arasındaki bağlantıları, bağımsız olarak düzenlemesi olarak tanımlanabilir (Taşkiran, 1994). Böyle bir eğitim bireylere nasıl ile neyi öğrenmeleri gerektiğinin yöntemi verilir. Bireyler öğrendikleri ile öğrenme yöntemlerini analiz ederken düşünme becerilerini kullanırlar. Kazancı (1989), kişilerin düşündükleri şeyi değil de nasıl düşündüklerinin ortaya konması ve bireylere öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Tüm bu yaklaşımlar eleştirel düşünmeyi açıklamaktadır.

Connerly'e göre (2006); eleştirel ve normal düşünme arasındaki bağlantıları anlamak nesnel eleştirel düşünme ile yanlı eleştirel düşünme kavramlarını dikkate almak gerekmektedir. Paul vd (1991); üç türlü düşünen insan olduğunu belirtmişlerdir: Eleştiri yapmayanlar, taraflı eleştiride bulunanlar ve nesnel eleştirenler. Eleştiride bulunmayanlar, diğer insanların fikirlerine değer vermezler ve genel olarak durağandırlar. Yanlı eleştiride bulunanlar; iyi

düşünebildikleri halde objektif olamazlar. Tarafsız eleştiride bulunanlar düşünmeden iyi oldukları gibi eleştiride de çevresindekilere hakkaniyetle yaklaşır. Bireylerin tarafsız eleştirenlerin özelliklerine sahip olmak için zihinsel ölçüleri dikkate almaları önemlidir (Connerly, 2006).

Yıldız'a (2008) göre eleştirel okuma öğrencilere önerme ile ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırarak düşünmelerine yardımcı olmanın yanı sıra konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ve nesnel bakış açısıyla analiz ederek okuyucuların kendi doğrularını buldurmadır. Yıldız (2008) eleştirel okuma için öğrencilerin önermedeki fikirlere katılıp katılmadıkları kısımları belirlemelerini, akıldaki sorulara yanıt aramalarını, düşünce, duygu, ve olaylar arasında neden-sonuç bağlantısı kurarak ve kendi deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırmalarını önermiştir.

Öztürk ve Otluoğlu (2005) ise öğrencilerin okuduklarını kendi gözlem ve yaşantıları ile analiz etmeleri gerektiğine değinerek eleştirel okuma yeteneğinden yoksun bireylerin yorum ve olguları sınıflandıramayacağı, bu durumun da bireyleri hatalı değerlendirmelere götüreceğine dikkat çekmiştir.

Adalı (2010) eleştirel okuyucunun “okuduklarını aklında canlandırması, düşünceler arasında ilişki kurması, düşünceleri kendi deneyimleriyle karşılaştırıp bir sisteme koyması, kendinde mevcut olan bilgileri onlarla yapılandırması, zihninde saklamak istediklerini seçip ayırması” gerektiğini vurgulamıştır.

Bilginin hızla arttığı günümüz toplumunda bilginin gelişimini izlemek oldukça zordur. Değişmeyen ve durağan olarak algılanan bilgiler eskimiş ve gelişen koşullarda daha parlak düşünceler eğitim sisteminde yerini almıştır.

Süregelen bilginin gelecek kuşaklara aktarılması dönemi yerini bilginin üretim aşamasına bırakmıştır. Bilgi artık sadece yerini daha özgün, yenilikçi fikirlere bırakmak için kullanılmaktadır. Eğitim aşamasında istenen kişinin özellikleri ise bilgiyi eski bilgilerden yola çıkarak üreten, günün koşullarına ayak uyduran öğrenmeyi öğrenmeye çalışan kişidir. Bu amaca dayanarak görev yapan okullar, bu amacı gerçekleştirmek için bu özelliklere sahip öğretmenlerle çalışmak zorundadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin günümüzde evrensel sorunlara eğilmeleri, yaşanan değişimleri izleyebilmeleri, kendilerini sürekli sorgulayarak bilgilerini değiştirmeleri ve bakış açılarını zenginleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler; sürekli öğrenmeyi kendisine amaç edinen, sorunların üstesinden gelebilen,

toplumsal, öğrenmeyi bir kural olarak benimseyen, çok yönlü, farklı durumlarda farklı çözüm yollarını görebilen niteliklere sahip olmalıdır (Kuran, 2002).

21.yüzyılda düşünme, kişiler için yaşamsal bir gereksinim olmuştur. Her kuşak bir önceki kuşaktan daha iyi eğitilmiş olma gereksinimi duymaktadır; çünkü dünya daha çok bilginin, teknolojinin giderek daha çok kullanıldığı bir alan haline gelmiştir. Buna bağlı olarak teknoloji yaşamımızın her alanında karşımıza çıkar hâle gelmektedir. Ülkemizde e-devlete geçildiği, okul kayıtlarının ve sınavların internetten yapıldığı günümüzde bu gereksinim, bizim için de önemli bir vaziyete gelmiştir. Stenning, McKendree ve Small (2002) 21.yy'da, hayat tarzının elektronik bağlantı ve teknolojik ilerlemelerle ilişkili olması neticesinde bilgi teknolojilerinin değerlendirildiğini ve sebeple uygar uluslardaki karmaşık, hızlı farklılıklara uyum sağlama yönüyle eleştirel düşünmenin hayattaki önemini ifade etmektedirler.

Brahler vd. göre (2002); bireylerin eleştirel bilgilenme yeteneklerinin artışı, farkındalık çevresi, farkındalık çevresinin toplumsal gelişimi ve eğitimcilerin tarzı gibi farklı unsurlarla ilişkilidir. Paul (1991); bireylerin eleştirel düşünmede bulunurken etkin durumda bulunması gerektiğini belirtirken Connerly (2006) bireylerin eleştirel düşünmede bulunurken bakış açılarının geliştiğini, değiştiğini, problem ve sorunlara her yönden baktıklarını ve adil davrandıklarının altını çizmektedir.

Eleştirel düşünme kavramını etkileyen özellikleri şöyle sıralayabiliriz: problemi anlama, ön yargısız, düşünmeye ve araştırmaya ısrarlı, kuşkucu, değerlendirmelerde dürüst ve ısrarlı olma, sorumluluk alma, riski dikkate alma vb. (Kaya, 1997). Başka görüşlere göre ise: belirsizlikleri inceleme, varsayımları tanımlama, mantıklı sorular yöneltme ve bu sorulara uygun yanıtlar bulabilme, tartışmaları analiz etme, bilgilerin kaynağını dikkate alma (Anderson vd, ,2001)

Eleştirel düşünme yeteneği, kişinin bilgiyi araştırdıktan sonra benimsemesini, olaylara farklı açılardan yaklaşarak mantıklı kararlar almasında yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle ailede verilen eğitimden, yükseköğretim düzeyine kadar kişilerin bilgiyi olduğu gibi kabul etmemesi için eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaları başlıca koşuldur. Carr (1990), üst düzey düşünme yeteneklerinin öğretilmesi düşüncesinin çok yeni olmadığına değinerek eğitimcilerin özellikle öğrencilerde sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durduklarını söylemiştir. Ayrıca Raths, Jonas, Rothstein ve Wassermann'a atıfta bulunarak klasik sınıflardaki tekrar, ezberleme, yazma, aritmetik, ödev yapma, okuma ve sessiz bir sınıfın

yerine artık araştırma, inceleme yapan, seçenekleri düşünen, yansıtıcı düşünmeye değer veren sınıflara geldiğini vurgulamaktadır.

Demirel'e göre (2002), eleştirel düşünme: birleştirme, uyum, uygulanabilir, iletişim kurma, yeterlilik gibi faktörlerle sınıflandırılabilir. Kreklau, Binker, Paul ve Jensen (1990) eleştirel düşünmeyi iki aşamaya bölmüşler, bilişsel yöntemler (mikro-makro yeterlikler) ile duyuşsal yöntemler olarak sınıflandırmışlardır.

Düşünme becerisi yalnızca bireysel konulardaki potansiyeli artırma aracı olarak değil, aynı zamanda sınıf içi öğrenme ve bunun farklı taraflara yönlendirilmeleri açısından genel bir beceri olarak ele alınmaktadır (McKendree ve diğerleri, 2002).

Bulduğumuz çağda yaşanan gelişim ve değişimlerle aynı yönde değişime tabi olan bir diğer kavram, "akıldır". Geçmişte kalkınma gereksinimini karşılayan bireyler arasında seçim yapılırken akıl aranan niteliklerin başında gelmekteydi. Lakin yapılan araştırmalar sonucunda aklın, okul ve iş başta olmak üzere kişinin başarılarında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç, taşıdığı önem açısından akıl kavramının yerini duygusal zekâ adı verilen kavramın almasını sağlamıştır.

Düşünme, bilgiler arasında bir seçim yaparak karar vermemize yardım eder. Bu bilgilerden hangisi öğrenilmeye değer, nasıl öğrenilir, gereksinimi karşılayan bilgiye nasıl varılır gibi soruların yanıtlarını da ortaya koyabilmek için düşünme önemli bir yetenektir. Halpern (2003) bu durumda, "Nasıl öğrenilmeli?", "Nasıl düşünmeli?" sorularını sorarak iki niteliğin önemine değinmektedir.

Eğitmciler, eleştirel düşünmenin hem akademik hem de akademik olmayan yararları ile karşılaştılar. Bu aşama boyunca, çalışmalar eleştirel düşünmenin değerini gösterse de eleştirel düşünmeye özgü bu ilgi, sadece 1980'lerin başında eğitimde dikkat edilmesi gereken bir nitelik olarak ortaya çıkmıştır (McKendree ve diğerleri, 2002). Melancon, Shaughnessy, Acheson-Brown, Gaedke ve Moore (1997) ise eleştirel düşünmenin, eğitimde yararlanılması düşünülen önemli bir yetenek olmasına rağmen yeterli ilgiyi görmediğinden söz etmektedir. Öğretim programlarında eleştirel düşünmenin yeterince konulmadığını savunmaktadır. Delil olarak da yapılan birkaç araştırmayı göstermektedir. Örneğin Ocensey'in eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda hazırlanan eğitim programını, Ring'in öğrenme öğretme aşamasında öğrencilere eleştirel düşünme yeteneklerinde oluşan değişimleri araştırmış; Sesow'un, Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi

konusundaki araştırmasına değinmiş ve Arnold'un işbirliğine yönelik olarak eleştirel düşünme yeteneğini güçlendirmenin yollarını aramasından bahsetmiştir.

Eğitim kurumlarının kültürel ve ulusal değerlere sahip, sorgulayan, araştıran, detaycı, sorumlu, sosyal, duygularına hakim olabilen kişiler yetiştirmesi temel amaçları içinde bulunmalıdır. Bu nedenle, eleştirel duygu ve düşünceleri kontrol edebilme yeteneğinin, yeni uygulamaya giren eğitim programının kazanımlar kapsamında var olduğu görülmektedir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yetenekleri öğrencilere kazandırabilmelerinin ön koşulu, bu yeteneklerin taşıdığı anlam ve nitelikler ile bu yeteneklere ne derece haiz oldukları hakkında bilgi sahibi olmalarıyla orantılıdır.

Bu araştırma Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri İle Eleştirel Okuma Özyeterlik Algılarına etkisini incelemekte ve bulguları analiz etme amacını taşımaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi nasıldır?

1.2. ALT PROBLEMLER

- 1) Öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerileri ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 3) Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 4) Öğrencilerin lisede mezun olunan alana göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 5) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 6) Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 7) Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 8) Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 9) Öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

- 10) Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 11) Öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 12) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 13) Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 14) Öğrencilerin liseden mezun olunan alana göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 15) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 16) Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 17) Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 18) Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 19) Öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 20) Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 21) Öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?
- 22) Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel okuma becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma becerilerine yönelik bir inceleme yapılmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre eleştirel düşünme yönelimleri, eleştirel okuma becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya koyulması araştırmanın amaçları arasındadır.

Bu çalışmada aynı zamanda öğretmenlik mesleğini yürütecek öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ve eleştirel okumanın önemini ortaya koymak amacıyla ve onların meslek hayatları boyunca bu iki kavramı öğretim faaliyetlerinde kullanmaları amaçlanmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel okuma becerileri incelenmektedir. Bu bağlamda çok araştırma yapılmamış olup eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel okuma becerileri ile ilgili daha önce çalışılmamıştır.

Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında elde ettikleri yeni veya sahip oldukları bilgi yüklerini eleştirel düşünme süzgecinden geçirebilmeleri, okuma sırasında elde ettikleri yeni bilgilere eleştirel olarak bakabilmelerini sağlamak açısından çalışma önem taşımaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarından seçilen örneklemden toplanan verilerle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel okuma becerileri ortaya konulacak bunların geliştirilmesi yönünden örnek teşkil edecektir. Bunun yanında ortaya konulan çalışma öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma becerilerini ortaya koyması yönüyle literatüre önemli bir araştırma ekleneceği umulmaktadır. Diğer taraftan ortaya çıkan sonuçların, bu konuda yapılması planlanan bilimsel araştırmalara, aday öğretmenlere, birikim ve yeteneklere katkı sağlamak için eğitim-öğretim seminerlerine yarar da bulunacağı fikri de önemlidir.

Kendisi ile diğer insanların düşünce ve duygularını anlayarak bunları etkili bir biçimde kullanmayı bilen bireyler yaşamlarında başarıyı yakalayabilir. Yaşamın her kısmında başarıyı doğrudan etkileyen unsurlardan olan eleştirel düşünme yeteneğinin tamamlanması zaman alır. Eleştirel düşünme yeteneği örgün eğitim aracılığıyla sağlanabilir ya da çevresel ve kişisel unsurların etkisine de maruz kalabilir. Aileler ve eğitimcilerin bu durumu dikkate alması ve ona göre önlemler alması şarttır. Eleştirel düşünmenin bireylere benimsetilmesinin sıklıkla karşılaşılan olumsuz durumların çözümünde faydalı olacağı unutulmamalıdır. Eleştirel

düşünme birçok yeteneği öğrencilere kazandırmayı, yeteneklerin gelişimine destek vermeyi ve gelişimin önündeki setleri yok etmeyi hedefleyen öğrenme alanlarını düzenlemekle yükümlü eğitimciler için göz ardı edilemez. Bu nedenle çalışmanın ana grubu değerli aday Türkçe öğretmenlerdir.

Sorgulamadan, düşünmeden etkili bir öğrenme olmayacağı düşünülebilir. Sorgulanmayan bir eğitim anlayışında sebep sonuç bağlantıları olmaz, verilerin hatalı olup olmadığı sorgulanmaz, doğrudan öğrenciye verilir. Bu anlamda sorgulamadan kabul etme, çağımıza uygun olmayan bir metot olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünme yeteneklerine sahip insanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğer sınıflarda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, kullanmalarına imkan verecek durumlar hazırlanırsa, öğrenciler eleştirel düşünme yetenekleri ile donandık olarak ilerlerler. Semerci (1999) yaptığı çalışmada sınıfta kullanılan öğretim metotlarının öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerine önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme üzerinde neden durulmaktadır, eleştirel düşünme neden önemlidir? Çünkü çağımızda düşünme yeterli bir yetenek olarak görülmemekte, üst düzey düşünme yetenekleri ön planda olmaktadır. (Lewis ve Smith, 1993). Eleştirel düşünme de bu yeteneklerden biridir.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmada sunulan anket çalışmalarında yer alan değerlendirme sorularına öğretmen adaylarının samimi, içten ve gerçek durumu ortaya koyacak yanıtlar verdikleri, seçilen örneklemin evreni temsil gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, 2014 2015 öğretim yılının bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1,2,3,4.sınıf düzeyinde eğitim gören 206 Türkçe öğretmen adayıyla sınırlı tutulmuştur.

1.7. TANIMLAR

Düşünce: Boşluk ve vaktin uzağında, öznenen bağımsız, ortaya çıkması için bir dürtüye gerek duyulmayan, sadece ruhen hissedilen temel hakikat, fikir, mütalaa, idea (TDK, 2016).

Eleştirel: Eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriye, eleştirisel, tenkidî (TDK, 2016).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme ise probleme odaklanma ve düşünsel gelişmelerle, kişinin herhangi bir etki altında kalmadan bağımsız olarak, mantıklı, yansıtmacı ve kabul edilebilir düşünme şeklidir.” (Ennis,1985).

Eleştirel Okuma: Okuma, kişinin kendini yenilenmesi, kapasitesini gelişmeye mecbur etmesi için harcadığı yüce bir çabadır (Ungan, 2008: 219).

Öz-yeterlik: Kişinin kendi kapasitesinin farkında olmasıdır.



BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Düşünme, Düşünme Türleri, Düşünme Eğitimi Modelleri, Eleştirel Düşünme, Eleştirel okuma gibi kavramlara detaylı olarak yer verilmiş, konu açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.DÜŞÜNME

Düşünme tanımını anlatmak, kısımlarını belirlemek için şimdiye kadar farklı tanımlamalarda bulunulmuştur: Türk Dil Kurumu'na göre düşünme, “Bir hususta zihni meşgul etmek, akıl yürütmek, muhakemede bulunmak, tahayyül etmektir. ” Aristo ise göre düşünme zekânın kendine has bir fiili olan olaylar arasındaki bağlantıları, şekilleri kavrama yeteneğidir. ” John Dewey, düşünmenin fark edilen bir zorlukla başladığını ifade etmekte, bilimsel yaratıcılığın süreçlerini ortaya koymaktadır. Nickerson için düşünme “düzenli, hedef odaklı ilerleyen ussal aşama ve işlemlerdir.” Bu işlemlerde genelleme, analiz, soyutlama, sentez gibi aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar neticesinde meydana gelen ussal çıktılar da “düşünce” olarak ifade edilmektedir.

Düşünme aşamasında yürütülen ussal aşamalar birbirinden çeşitli ve farklı bir takım bilgiler bulundurulması şarttır. Bu aşamalar akıl yürütme olarak adlandırılmaktadır. Akıl yürütmenin birtakım mantık çerçevesine göre işlenmesi ise düşünmenin alt dallarını oluşturmaktadır. Düşünme çeşitleri genellikle aklımızda uygulanan bir takım aşamalara göre isimlendirilmektedir. Örnek verilecek olursa tümünden gelim düşünme (la penséedéductive) tümünden parçalara, tüme varım düşünme (la penséeinductive) parçadan bütüne giden ussal süreçleri kapsamaktadır. Analitik düşünme de (la penséeanalytique) tümün kısımlara ayrılması, tekrardan adlandırılması ve kümelenmesi gibi işlemleri kapsamaktadır. Sistemli düşünme (la penséesystèmeique) farklı ögeler ve bunlar arasında oluşan kompleks bağlantıları içermektedir. Eleştirel düşünme verileri analiz etmeye dair bir düşünme yöntemidir. Düşünme şekillerinin kendine has bir zaman dilimi ve yöntemleri vardır. Fakat düşünmenin genel özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Bilgiyi nesnel ve usta bir şekilde işleme,
- Sabitleşen düşünceleri öz, kısa ve tek bir düşünceye bağlı olmadan anlatma,
- Mantık çerçevesinde kabul edilebilen ve edilemeyen sonuçların farkına varma,
- Açık olmayan ve belirsiz olan farklılık ve benzerlikleri fark edebilme,
- Haklı sayılmak ile bir tartışma da galip gelme arasındaki farkı anlama,
- Sorunun farklı durumlarını ve bu durumların çözüm yollarının var olabildiğini düşünebilme,
- Hipotez, kuram ve çıkarım ilişkilerindeki farkı idrak etme,
- Düşüncenin gerçekliği ile zorluğundaki kıstası anlama ve bu farkı diğerlerinden ayırabilme,
- Genelleme ve abartmaya girmeksizin değişik görüşleri yansıtma veya açıklığa kavuşturma (Nickerson 1988; Romano 1992).

Düşünme kavramı açıklandıktan sonra düşünme türleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tümdengelim Düşünme
- Tümevarım Düşünme
- Anolitik Düşünme
- Analitik Düşünme
- Sistemli Düşünme
- Yaratıcı Düşünme
- Eleştirel Düşünme
- Yansıtıcı Düşünme
- Üst Düzey Düşünme
- Altı Şapkalı Düşünme
- Klinik Düşünme

2.1.1.Düşünme Türleri

Düşünme, beynimizde oluşan sistem ve aşamalara göre farklı çeşitlere ayrılmaktadır. Bunlara düşünmenin çeşitleri adı verilmektedir. Düşünme yetenekleri farklılaştıkça düşünme türlerinin de sayısı çoğalmakta ve tamamının öğretim programlarında düzenlenerek öğretilmesi de bu anlamda güçleşmektedir. Bu sebeple eğitim uygulamalarında genel düşünme becerilerini içeren, üzerinde durulması gereken ve çok kullanılan çeşitler yer almaktadır. Bir kısmı aşağıda özet olarak belirtilmiştir.

2.1.1.1.Tümdengelim düşünme

Tümdengelim düşünme, tümden kısma doğru giden ve beynimizde nesnel yargılardan subjektif sonuçlara varma süreçlerinin tümünü içine alan bir düşünmedir. Bu düşünmeye örnek olarak 'Tüm madenler ısıya maruz kalınca genişir. ' Bakır madendir. " "Demek ki, bakır ısıya maruz kalınca genişir. " Bütünden özele bir geçiş söz konusudur.

2.1.1.2.Tümevarım düşünme

Kısımdan tüme doğru yol izleyen ussal süreçleri kapsamaktadır. Aklın olaylarla ilişkili kanaatlerden başlayarak tümsel yargılara ulaşma süreçleridir. Örnek vermek gerekirse "Ahmet ile Aynur insandır ve bir gün öleceklerdir. ", "Demek ki bütün insanlar, bir gün ölecektir. " Özelliklerden hareketle ilişkiler kurulur. Bu kavramlar arası ilişkilendirme ile modern bir ilişki kurma ve anlatıcı bir ifade ortaya çıkar (Gagnon, 2012).

2.1.1.3.Anolitik düşünme

Bu tip düşünme yönteminde iki alan arasındaki birbirine benzer iki olgu arasındaki uyumdan faydalanarak, herhangi birinde bulunan husus diğer bir olguda da var olmuş sayılır. Anolitik düşünmede zihnimiz özelden özele sonuçlar çıkarmaya çalışır ve bu sonuçlardan hareketle bilinen kavramın bilinmeyen özellikleri öğrenilmeye çalışılır.

2.1.1.4.Analitik düşünme

Tümün kısımlara bölünmesi, tekrar düzenlenmesi, açıklanması ve sınıflandırılması türlerine ayrılmasına dair işlemlerinin tümünü içermektedir. Analize yönelik sonuç odaklı bir akıl yürütme şeklidir. Olanı kısımlara böler ve kısımların nitelikleri ile ilgili veriler elde eder, bütüne ulaşmaya odaklanır. Veri ve problemler arasında ilişkide bulunur. Bağlantıları ortaya koyar, merceğe altına alır.

2.1.1.5.Sistemli düşünme

Birbirinden farklı elemanlar ve bu elemanlar arasındaki ilişkileri kapsayan kompleks bir açıdan yaklaşmayı içerir. Sistemli düşünmek bilinçsel düşünmek ile eş anlamlıdır. Bir amacın

ve bu doğrultuda bir amacın olması sistemli düşünmede şarttır. Sistemsel düşünce, var olan bilgilerden yola çıkarak, henüz ulaşılmayan bilgilere varmak için ve ussal işlemleri kullanarak onu gerçeğe buluşturur. Akıl hiçbir şey düşünmeden serbest kaldığında zihnimizin hedefsiz ve başıboş düşüncelere hapsedildiğini görürüz. Bu kompleks hallerden düşüncelerimizi bir sisteme oturtarak çıkabiliriz. Fikirlerimiz ve istençlerimiz sistemli bir biçimde tutulur, sürekli aynı yöne yönlendirilirse bir düzen oluşturulur ve bu bireye büyük faydalar sağlar.

2.1.1.6.Yaratıcı düşünme

Buluş yönlü, geleneklere bağlı kalmayan, çözümler üreten, kendine has fikirlerin ortaya çıkmasında etkisi olan bir yöntemdir. Değişken, sürükleyici, kendine has, var olanın dışında düşünme yöntemidir. Orijinal fikirler ve varsayımlar oluşturmaya, tek bir cevapla sınırlı kalmamaya imkan sağlar. Orijinal fikirler ortaya çıkarmak için dört ana süreç vardır. Bu süreçler hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olarak birbirinden farklıdır. Bu süreçlerin ilk ikisi oluşum, son iki süreç de hayata geçirme süreçlerini kapsar. Oluşum sürecinde modern düşünceler kurulur ve bu düşüncelerin düzenlenmesi sağlanır. Tüm bu işlemler yaratıcı düşünme olarak adlandırılmaktadır. Uygulama sürecinde düşünceler değerlendirme aşamasına alınır ve artık fikirler hayata geçirilmeye hazırdır. Bu süreç de eleştirel düşünme tanımını altına girer.

2.1.1.7.Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme bir düşünceyi ileri noktaya taşımak hedefiyle araştırma ve değerlendirmeye alma işlemidir. Fikirleri incelemeye alan bir düşünme türüdür. Düşünme olası bir haldir. Fakat çoğu düşünceler başıboş, hedeften uzak, sorgulanmayan, bilgiye dayanmayan düşüncelerden oluşur. Eleştirel düşünme araştırmaya yönelik bir bakış açısıyla sorunları ele alan ve var olanlara bilgiler ekleyerek çıkarımlarda bulunan bir düşünme yöntemidir. Eleştirel düşünme kişinin kendisine amaçlar belirlemesi, uygulaması, hatalarının farkına varması ve bunlardan ders alması gibi olay ve işlemlerin tümünü kapsar. Gerçekte bir “üst düzey düşünme becerisidir (Işıksalan, 2016). Eleştirel düşünme sosyalleşme, iletişim ve etkili konuşma gibi olguları geliştirmede de büyük faydalar sağlar (Paul - Elder 2008).

Eleştirel düşünmenin eğitim ile bütünleştiği toplumlarda öğrencilere yalnızca başarı kazandırmayıp öğrenciler daha yardımsever ve pozitif olabilmektedir. (Krens, Elias ve 1994, akt. Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılabilmesi için eğitimdeki uygulamaların çoğu biçimlendirilmeli, bireyin soruna çözüm bulma ve düşünme

yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır. Örnek olarak yükseköğretim seviyesindeki eleştirel düşünme seminer ve sempozyumlar, bireyin üç aşamada değişimini amaçlamaktadır (Kurfiss,1988,akt. Özden, 2005: 163):

a. Tartışma becerisi: Değerlendirme becerisi ile bilgilere yönelik beyin fırtınası becerilerinin artırılması.

b. Zihinsel aşamayı anlama: Birey var olanlara göre durum ve hadiseleri analiz etmeyi öğrenir. Birey analizlerde bulunurken hipotez, dayanak veya kanıtla yönelik, sorun ya da varlığın bilişsel şemasını yaratır.

c. Entelektüel gelişim: Bireyin tüm olguları ak-kara gibi algıladığı ve monoton düşündüğü fark ettiği andan, his ile değerlerinden kurtulup düşünmeyi anladığı bir ana çıktığı aşamadır.

2.1.1.8.Yansıtıcı düşünme

Bu düşünme türünde öğrenci, aktif olarak yer aldığı sınıf ortamından önceki tecrübelerinden yararlanarak bilgiler üretmeli, paylaşmalı ve aktarımını sağlayabilmelidir. Öğrenci bu sayede kazandığı yeteneğini farklı durumlardaki sorunların çözümünde kullanmalıdır. Bu öğrenme türünde kişinin yaşadıklarından ders çıkarması ön plandadır. John Dewey, 1800'lü yıllarda, öğrencilerin sahip olduğu bilgileri hayatlarına uygulayabilmeyi bilmeleri gerektiğini söylemiştir. Eğitim kurumlarında öğrencilere faydalı olmak için yansıtıcı düşünmenin benimsetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünme, farklı bir takım kuramlar oluşturma, kuramlarda inceleme yapma, tümevarım aracılığıyla bilgi elde etme ve tümdengelim aracılığıyla çıkarımlara varmayı kapsayan bir akıl yürütme çeşididir. Kişiyeye problemlere çözümler bulabilme ve mantıklı sonuçlara varma kısmında yardım eder. Bireyin etkin olarak içinde bulunduğu eğitim alanından tecrübeleriyle bilgiye ulaşmasını, aktarmasını bilgilerin paylaşılmasını ve farklı zaman ve koşullarda kullanılmasını kolaylaştırır. Yaratıcı Düşünme önceki durum ve hatalardan ders alma ve yeni birbirinden farklı durumlarda uygulama yapabilme imkânı tanımaktadır.

2.1.1.9.Üst düzey düşünme

Kişinin sahip olduğu düşünme aşamalarını idrak etmesi, bunları izlemeye alması düşünme aşamalarını denetim altına alması ve düşünme süreçlerinin düzenini içeren düşünme çeşididir. Kişinin düşünme tarzını incelemesini içerir. Kişinin ussal aşamalarının nasıl işlendiğini nasıl

uygulamaya alındığını idrak ederek bu aşamaları incelemeyi, sistemli ve vasıflı eğitime ulaşmak için bu aşamaları tekrar uyum içinde ve etkin yönetebilmesini hedef almaktadır.

2.1.1.10.Altı şapkalı düşünme

De Bono altı şapkalı düşünme için, kişilerin özellikle altı farklı düşünce yöntemi kullandığını ifade etmektedir. Bu yöntemler altı farklı renk şapka ile ifade edildiğinden ‘Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi’ adı verilmektedir. Kişilerin sık sık uyguladıkları düşünme şekilleri şöyledir.

- Beyaz şapka; objektif ve nesnedir. Tarafsız olgu ve sayılarla bağlantılıdır. Kırmızı renk ise kızgınlık, saplantı gibi yoğun duyguları çağrıştırmaktadır.
- Kırmızı şapka duygu yoğunluğu veren bir renk olarak tanımlanır ve düşünme yönteminde böyle görülür.
- Siyah şapka; siyah karamsar, olumsuz bir takım düşünceleri içerir, aynı zamanda da kötümserdir.
- Sarı şapka; sarı renginden dolayı güneşi çağrıştırdığı için parlak ve pozitifdir. İyimser iyimser ve pozitif düşünmeyle bağlantılıdır.
- Yeşil bolluk ile kazanç anlamındadır. Yeşil şapka, yaratıcı düşünme, farklı fikirler düşünmeyle alakalıdır.
- Mavi şapka; soğukkanlılığı ifade eder ve semanın rengi olarak bilinir. Düşünme aşamasının kontrol altına alınmasını ve düzenlenmesiyle ilgilidir. De Bono bu renklerle düşünme şekillerini ve yeteneklerini ilerleterek, mantıklı düşünmeyi bilmeye odaklanmaktadır.

2.1.1.11.Klinik düşünme

Fleming, sağlık çalışanlarının kullandığı beş farklı düşünme şeklinin bulunduğunu incelemiştir. Klinik düşünme olarak bilinen bu düşünme çeşitleri, koşulsal, faydacı, süreçsel, hikayeci ve etkileşimsel düşünmedir. Bu düşünme şekilleri hastaların tanı ve tedavisinde kullanılmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- Süreçsel düşünme, yaşantıların kendi haline bırakılması yani akışına bırakılmasını kapsar ve aşamalara göre ayrılmasını ifade eden düşünmedir. Örnek olarak bir durumun gidişatına uygun fikir yürütme. Durumun giriş, gelişme, neticesi gibi ifade edilebilir.
- Etkileşimsel düşünme, müşterek etkileşime geçme, lisan, hedef ile istekleri ortaya koyma ve bu işlemleri bir araya getiren düşünmedir.

- Koşulsal düşünme, olay verilerinden yola çıkarak bireyin ilerdeki durumunu öngörmeyi kapsayan düşünme şeklidir. Etkileşimsel ve süreçsel düşünmeyi kullanarak başarılı olmak için başarılı olmak; tecrübe gerektirmektedir.
- Hikayeci düşünme, bireyin geçmiş yaşantısına göre öyküsünü anlatmasına, etrafındakileri ve toplumsal durumunu anlamaya ve açıkça görmeye yönelik düşünme tekniğidir. Etkileşimsel, süreçsel, koşulsal düşünme şekillerini de içermektedir.
- Faydacı düşünme, birey için yararlı olan, meslek çevresi, hususi bilgileri ve becerilerini, yaşantısını, toplumsal ve iktisadi durumuna yönelen düşünme şeklidir (Casimiro - Tremblay 2009).

Yukarıda da değinildiği gibi farklı düşünme biçimleri bulunmaktadır. Bunların tamamını eğitim programlarında buldurmak, uygulamak ve kısa zaman diliminde bireye öğretmek mümkün değildir.

2.1.2.Düşünme Eğitimi Modelleri

İnsanlık tarihinden bulunduğumuz çağa kadar düşünme yeteneklerini ilerletmek için farklı araştırmalar yapılmıştır. 1980'den günümüze kadar bilim adamları ile eğitimciler akıl yürütme eğitimine önem vermiş ve fazla miktarda farklı düşünme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda farklı yöntemler uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemler süreçsel ve etkileşimsel yöntemler ve yeteneklerin doğrudan öğretimi ve yöntemlerin uygulamalı öğretimi yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu yöntemlerde düşünme alanları, aşamaları, yetenekleri, yöntemler ve araştırmalar betimlemeli olarak incelenmektedir. Bu yöntemler, aşağıda kısa ve öz bir biçimde verilmektedir.

2.1.2.1.Etkileşimsel model

Etkileşimsel model yöntemine göre düşünme, üç faktörden var olan ortak bir aşamadır. Bu aşamalar kişi (birey), veri ve çevredir. Düşünme süreci için bu üç faktörden de yararlanılmalı ve gereken tüm araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

- **Birey:** Bu yöntemin en temel bileşeni bireydir. Düşünme aşamasında bildiklerini ve yeteneklerini hayata geçirir. Kişinin ön bilgi ve tecrübelerine dayalı yürüttüğü bir zeka sistemi vardır. Belirtilen zeka sistemi hayat felsefesini oluşturmaktadır. Kişi, hayat felsefesine göre verileri almakta ve daha önceki verileriyle bütün haline getirmekte ve bunları harmanlayarak özgün bilgiler üretmektedir. Bu zaman diliminde ussal yetenekler ile lisana ilişkin veriler (kelime dizimi, ses ve anlam bilgisi) etkin

olmaktadır. Düşünme yeteneklerini ilerletmek için kişinin önceki bilgileri ile ussal yetenekleri artırılmalı ve farklı düşünme yöntemleri benimsetilmelidir.

- **Veri:** Düşünme zaman diliminde temel faktörlerden biri de veridir. Yazılı ya da yazılı olmayan veriler, metinler ve konuları yani veri, olay ve düşüncelerin düzene oturtulması, yazanın üslubu, amacı, yöntemler vb. düşünme aşamasını etkisi altına almaktadır. Sistemli olarak hazırlanan veriler düşünme aşamasını düzene koymakta ve farklı verilere taşımaktadır. Düşünme yeteneklerini artırmak için veri seçilmesine, yöntemlere ve süreçler temel alınmalıdır.
- **Çevre:** Kişilerin verilerle etkileşimde bulunduğu ve verileri idrak etmeye çalıştığı çevredir. Bu çevre toplumsal, psikolojik ve fizikî çevre olarak sınıflandırılmaktadır. Çevrenin düşünmeyi araştırmayı, düzene koymayı sağlaması gibi bir işlevinin olması, kişinin güdülenmesi, mekân vb. unsurlar düşünme aşamasına yön vermektedir (Güneş, 2007).

Etkileşimsel model düşünme yeteneklerini artırmak amacıyla kişi, veri ve çevre faktörlerine önem verilmesi gerektiğini ifade eder. Veriler, birbirleriyle uyumlu şekilde sınıflandırılmalı ve çevre düşünme yeteneklerini artırmaya müsait olmalıdır. Düşünme aşamasında kişinin eski bilgileri kullanıma hazır hale getirilmeli, ussal yetenekleri artırılmalı, farklı düşünme yöntemleri öğretilerek bilgilere yer vermesi; verileri anlamlı bir bütün haline getirmesi ve sisteme oturtması sağlanmalıdır.

2.1.2.2.Süreçsel model

Süreçsel Modelde düşünce yetenekleri ile yöntemleri beraber kullanılmakta, yetenek ve yöntemlere birlikte yer verilmelidir. Düşünme yetenekleri üç farklı disiplindeki sistemli çalışmalara yönelik olarak düzenlenmektedir. Bu üç disiplin temel yetenekler, düşünme aşama ve yöntemleri ile üst seviye yetenekler olmak üzere ifade edilmiştir.

- **Temel yetenekler:** Düşünmeyi öğrenmenin ilk safhasında temel yetenekler bulunmaktadır. Temel yetenekler verileri alarak anlamaya ve uygulamaya yarayan yetenekleri içermektedir. Bu yetenekler inceleme, verileri birleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma, değerlendirme, sentez yapma, sonuçlarda bulunma gibi yetenekleri kapsamaktadır. Bu yetenekler düşünme aşamasının temelini de ifade etmektedir. Düşünmenin öğretimine ana yetenekleri ilerletmeyle başlanmalıdır.
- **Düşünme aşama ve yöntemleri:** Bu süreç farklı düşünme yöntemleri ve işlemlerin hepsini kapsamaktadır. Düşünme aşamaları, art arda oluşturulan ve etkileşim

gerektiren bilişsel işlemlerden oluşmaktadır. Örnek olarak problem çözme, yargıda bulunma, eleştirel düşünme, tanımlar kurma, buluşçu düşünme gibi. Düşünme aşama ve yöntemlerinde düşünme aşamalarıyla birlikte çeşitli yöntemler de gösterilmektedir.

- **Üst seviye yetenekler:** Düşünme öğretiminin son sürecini kapsayan bu süreç akli düzene oturtmaya ve diğer süreçleri yönetmeye yarayan işlemleri kapsamaktadır. Bunlar gözetim ve planlama, düşünme yöntemlerini ayırma, işlem aşamasını izleme, inceleme, gelişim gibi yetenekler olmaktadır. Önceki süreçteki yetenekler artırıldıktan sonra üst düzey düşünme yeteneklerine geçilmektedir. Bu süreç diğer süreçlerle kıyaslandığında zahmetlidir (Romano, 1992). Süreçsel model olarak fikir yürütme üç süreçli araştırmalarla artırılmaktadır. Düşünme yeteneklerini artırmak amacıyla öncelikle ana yetenekleri ilerletme, sonrasında düşünme aşama ve yöntemlerini öğrenebilme ve en son da üst seviye düşünme araştırmalarına yoğunluk verilmelidir.

2.1.2.3.Doğrudan öğretim modeli

İnsanlık tarihinden bu yana süregelen dolaylı öğretim yönteminde, bireylerin akıl yürütme yeteneklerini, farklı veriler benimsetilerek öğretimi geliştirmeye önem verilmiştir. İlerleyen yıllarda “Düşünme yeteneklerini artırmak için nasıl bir yol izlenmelidir?” sorusuna yanıt bulmaya çalışılmıştır. Yapılandırıcı davranış ile “Öğrenen düşüncesinin ana ögesidir. Düşünme hususunda birey kendini eğitebilir ve yeteneklerini artırabilir.” düşüncesi ortaya konmuştur. Bu düşünceden hareketle yeni farklı bir takım araştırmalarda bulunulmuş, düşünme yetenek ve bilgi becerileri, yöntemlerini benimsetmek için çeşitli metotlar geliştirilmiştir. Bu metotlardan biri doğrudan öğretim metodudur.

Bu metodun hedefi öğrencinin düşünme yeteneklerini ileri seviyeye getirmek ve farklı düşünme yöntemlerini öğretmektir. Öğrenciler düşünmeyi öğrenmek için farklı metot ve yöntemler kullanırlar. Bu metot ve yöntemler dolaysız eğitim ile artırılabilir, farklılaştırılabilir, bireylere farklı yöntemler benimsetilebilir. Böylece bireylere akıl yürütme yetenekleri, metotları ile ilgili türlü veriler aktarılmaktadır. Eğitimin öğrenme aşamasında, örneklendirme, modelleme, doğrudan ifade etme, işbirlikli öğrenme, çeşitli düşünme yeteneklerini gösterme gibi faaliyetlerle öğrencilerin düşünme yetenekleri geliştirilir. Gösterilecek her yeteneğin detaylı bir planı yapılır, türlü örnekler verilir. Öğretmen, gösterilecek yeteneğin görevini belirtmek amacıyla kendine has düşünme tekniğinden faydalanabilir. Öğretimin çeşitli süreçlerinde yetenekler türlü etkinliklerle hayata geçirilir. Öğrenme aşamasında öğrencilerin durağan değil etkin olması istenir. Öğrencilerin aşamaya

katılımı en üst seviyeye çıkarılır. Sıklıkla denetlemelerde bulunulur ve genellikle hemen verim alınır (Güneş, 2010).

2.1.2.4. Tekniklerin açıklanmalı öğretimi

Tekniklerin açıklanmalı öğretimine göre öğrencinin düşünme yeteneklerini artırmak için gereken yöntem ve işlemler ortaya konmalıdır. Öğretmen düşünme yöntemleri ve hayata geçirilmesi ile ilgili öğrencilere anlatımlarda bulunmalı ve ihtiyaç duyulan bilgileri öğrencilere açık ve net bir şekilde göstermelidir. Bu modelin amacı düşünme yöntemlerini artırmaktır. Örnek olarak zor sorular sorma, zihni meşgul edecek yanıtlar verme, düşünceleri değerlemeye alma vb. Düşünmenin yöntem ve uygulamalarını belirtmek için zihni meşgul eden sorular yöneltilmektedir. Bu şekilde düşünme yöntemlerinin idrak edilmesi, düşünme aşamalarının etkin bir şekilde işlemesi ve yeteneklerin artırılması hedeflenmektedir.”Ne? Ne zaman? Niçin? Nasıl” vb. sorulardan faydalanılmaktadır. Öğretim aşamasında her yöntemin detaylı anlatımı yapılmakta ve belirtilen aşağıdaki sorular yöneltilmektedir:

Ne: Tekniği açıklama, tekniği verme veya ifade etme.

Niçin: Yöntemin hangi yöntemlerden faydalanması gerektiğini belirleme yöntemin önemini açıklama,

Nasıl: Teknikte kullanılan metotları gösterme nasıl uygulanacağını açıklama.

Ne zaman: Tekniğin değerlendirilmesi ve tekniğin uygulanma anını belli etme.

Netleştirme: Teknik ile beceri arasındaki farkı açıklama anlamlandırma (Güneş2010).

2.1.3. Eleştirel Düşünme

“Eleştirme, herhangi bir şeyi olumlu ve olumsuz yönleriyle analiz etmek demektir. Geçmiş Sokrates zamanına kadar eski bir kavramdır. Kavramın ortaya çıkış zamanlarında öğretimi yardımcı aracılığıyla edimleri yönlendirmeyi amaç haline getiren düşünme anlamına gelmekteydi. Zamanla olguların mantıksal olarak değerlendirilmesi gibi görülen eleştirel düşünme yöntemi, sonraları detaylı bir şekilde incelenmeye alınmıştır.” (Kaya, 1997: 8).

“Eleştiri” kelimesi konuşma lisanında çoğunlukla negatif yargıyı çağrıştırır ve bir durumun, nesnenin, görüşün kötü özelliklerinin ifadesinde kullanılır. Fakat eleştirel düşünme negatif değerlendirmelerde bulunma anlamına gelmemelidir. Eleştirel düşünme geniş ve detaylı görüşlerin benimsendiği, sorgulamaya yönelik, çeşitli fikirleri barındıran fiillerin merkezinde

yer alır. “Bir insandan eleştiri yapılması istendiğinde kişiler genellikle negatif yargulamalarda bulunur. Oysaki eleştiri yalnızca negatif yanları bulmaya çalışmak demek değildir; eleştirisi yapılan herhangi bir şeyin pozitif taraflarını da belirtmektedir (Akar, 2007: 12).

Eleştirel düşünme, objektif ve üretken bir düşünme yöntemidir. Eleştirel düşünme şekli, günlük hayatta, kişinin çevresinde, yani bireyin bulunduğu tüm mekanlarda üretken olabilmek için vazgeçilmez bir düşünme biçimi olup bireyin kompleks bilişsel faaliyetlerini gösterdiği bir vakit dilimi gibi incelenmektedir. Sosyal hayatta düşünme yetenekleri iyi kişilerin sorgulamadan kabul etmekten arındığı, fikir ile edimlerini denetleyebilen, günün şartlarına göre değişimleri takip edebilen, geniş düşünebilen, objektif ve üretken kişiler olduğu ifade edilmektedir (Rudinov ve Barry, 2004, s: 9- 33).

Eleştirel düşünmenin eğitime uygulanması günümüzde en çok değinilen kısımlardandır. Bu kavramın literatürdeki tanımları oldukça fazladır. Grant (1988) eleştirel düşünme için, özellikle akıl yürütme, en mantıklı yolu seçme, detaylara inerek kavramları karşılaştırma, üretken olmak gibi edimler olduğunu ifade etmiştir. Beyer (1985) eleştirel düşünme için, verileri düzenleme, inceleme ve bu verileri olası tüm durumlar için en faydalı şekilde kullanmak gerektiğini ifade etmiştir. Rudd (2007) eleştirel düşünme için “ alternatifler arasından problemin özüne inebilecek, kararda bulunurken en doğru ve yansıtıcı fikir yürütme metodu, olarak ifade etmektedir. Ennis (1985, 1993) ise eleştirel düşünmeyi tanımlarken, bireylerin herhangi bir yol seçiminde en mantıklı olana yönelen düşünme şekli olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu (1995: 216) ise eleştirel düşünmeyi “kişinin akıl yürütme aşamalarının farkında olarak diğer insanların da bu doğrultudaki aşamalarını dikkate alarak etrafımızda gerçekleşen hadiseleri idrak etmemizi hedefleyen faal ve sistematik düşünce aşaması” olarak görmektedir.

Eleştirel düşünceyi genel anlamda incelersek, kişinin, olayların ya da verilerin ispatını, hakikatini ve kaynağını araştırma, bir düşüncenin doğruluğunu araştırırken tek yöntemden faydalanmaktan kaçınma, tüm olgular hakkında ispat bulmaya yönelme, diğer insanların fikirlerini benimsemeden önce onlardan ispat isteme, mantıklılık, doğruluk, açıklık gibi bilişsel yeteneklerdir (Özdemir, 2005, s.72).

Siegel (1998) eleştirel düşünmenin öneminin çok sebebe dayandığını ifade etmektedir. Bunlardan bir kısmı kişilerin fikirlerine saygı duyma, kişinin özgüveninin sağlanmasında etkin olması, aldığı kararları değerlendirebilen kişilerin yetiştirilmesini sağlaması olarak ifade edilmektedir (Akt: Norris, 1989).

Paul eleştirel düşünmenin tanımını yaparken, incelemelere ve verilere yaslanarak çıkarımlarda bulunmak ifadelerini kullanmıştır (1991, s: 326- 328).

Norris eleştirel düşünmenin tanımını yaparken, bireylerin tecrübelerini bir durumla ilişkilendirerek akıl yürütme becerileriyle edimlerini değiştirmeleri olarak ifade etmiştir (1985, s: 40–45).

Beyer ise “Eleştirel düşünme için, verilerin güvenilirliğini incelenip değerlerin, ispatların ve verilerin uygulanabilirliğidir. Eleştirel düşünmeyi, verileri elde etme, inceleme ve etkin şekilde uygulama yeteneği” olarak ifade etmiştir (1987, s: 32–33).

“Eleştirel düşünmenin alanlar içinde evrensel olarak tanımlanması için 1990’da APA tarafından 46 teorisyen eleştirel düşünme ile ilgili çalışma yapmaya davet edilmiştir(Branch, 2000: 8). Bu çalışmaların neticesinde eleştirel düşünme, “Kişinin takip edeceği yolda karara varması için mantıklı sorgulamalara varması, bu sorgulamaları anlamlandırması...” (Evancho, 2000: 2) şeklinde tanımlanmıştır.

Düşünmenin idrak edilmesinde, kişinin verilen uyarıcıları her yönüyle değerlendirmesi çok önemlidir. Bu sayede kişi; eleştiride bulunarak etrafında olup bitenlerin farkında olarak değerlendirme ve yorumlarda bulunabilir. Böylece, önemli-önemsiz bilgileri ortaya çıkararak anlamlandırma sürecinde ve yargılamalarda nesnel bir noktaya varılabilir. (Semerci, 2000: 30-34).

Eleştirel düşünmenin çok farklı tanımlamaları yapılmıştır. “Eleştirel düşünme, inceleme ve verileri temel alarak çıkarımlara ulaşmadır.” (Paul, 1988: 49). BarryBeyer’e göre (2001) eleştirel düşünme, “İnanç, istek ve sonuçların nesnellliğini ve kanıtlanabilirlik ile faydasını tespit etme yoludur. Geniş anlamdaki tanımıyla eleştirel düşünme “İddiaların güvenilirliğini ve geçerliğini yargılamadan kabul edilmeyen akıl yürütmedir” (Demirci, 2000: 3).

Bir başka görüşte göre eleştirel düşünme, “Var olanları değerlendirme, değerlendirmeleri sorgulama düşünce ortaya çıkarma ve düşünceyi planlama, ortaya konulanları savunma, karşılaştırmalarda bulunma, çıkarımlar yapma, tartışmaları izleme ve sorun çözebilme becerisidir” (Chance, 1986’dan akt.: Şahinel, 2002)

“Eleştirel düşünme, psikoloji ve felsefe ile temellendirilmeye odaklanılmıştır. Felsefe mantıklı düşünmenin kıstasları, bireyin fikirleri, nesnel bir bakış açısı için ihtiyaç duyulan bilişsel yeteneklere yönelirken; psikoloji fikirler ile akıl yürütmeyi başlangıç noktası olarak

ele alan bilimsel çalışmalar, karma fikirlerin idrak edilmesindeki kişisel ayrılıklar ile sorunu belirleme olgusuna odaklanmıştır.” (Şahinel, 2002: 125).

“Kişinin öncelikle nereden başlayacağını belirlemesi için tahlilci, eleştiriye açık , mantıklı çıkarımlara varması ve bu çıkarımları ifade edebilmesi şarttır.” (Evancho, 2000: 2).

Eleştirel düşünen kişiler: Sürekli araştırır, devamlı sebepler bulur, gerçekçidir, ön yargılarda bulunmaz, mantıklı çıkarımlarda bulunur, mütevazıdır, kıstas belirlemede akılcıdır.

Eleştirel düşünme bir oluşumu ifade eder. Henderson (1973), eleştirel düşünme sürecini tanımlarken aşağıdaki yetenekleri bandırması gerektiğini ifade eder:

1. Tanımlama: Sorun olarak görülen olay, hal açıklanır.
2. Denence Kurma: Soruna göre hipotezler kurulur.
3. Veri Elde Etme: Gereken veriler belirlenir, bu bilgiler elde edilir ve cazip olanlar seçilir.
4. Genelleme ve Yorumlama: Var olan bilgiler değerlendirilerek yorumlanır.
5. Fikir Yürütme: Mantığa uygun olmayanlar incelenir; gereken hususlarda ek veriler toplanır.
6. Değerlendirme: Kıstaslar ortaya konur, bilgilerin güvenilirliği incelenir ve bunlardan çıkarımlara varılır.
7. Uygulama: Hükümler uygulamaya konur.

Eleştirel düşünmenin özünde sistematik, sağlıklı, disiplinli ve yargılayıcı fikirler bulunur, kişinin gelişebilmesi için makul seviyede fikir alt yapısının bulunması şarttır. Bir düşünceyi barındıran kişiler, uyarıcıları vurgularken düşünceleriyle karşılaştıkları uyarıcılarda karşılaştırmalarda bulunurlar. Bu karşılaştırmalarda farklı düşünceyle kendi düşüncelerini inceleme ve değerlendirme imkanı elde ederler.

Eleştirel düşünme her insanda bulunması beklenen bir durumdur ve düşünme türlerinden etkili olanıdır. Eleştirel düşünme sabit fikirlerden uzak, nesnel ve irdelenmiş düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme bize nitelikliyi niteliksizden ayırt edebilme imkanı tanır. Eleştirel düşünme ile denetlemesiz bir etkinlik içinde değil sorunların kökenine inebilen, onları farklı yönleriyle araştıran, kavramaya çalışan, gerektiğinde itiraz edebilen bir sistem içerisinde oluruz (Sıvacı ve Kuzu, 2016).

2.1.3.1.Eleştirel düşüncenin tarihsel ve kavramsal gelişimi

Eleştirel düşüncenin kökenleri tarihsel olarak antik, orta çağ ve modern felsefeye dayanır. Sokrates, Platon, Aristo, Descartes ve Kant gibi filozoflar, Sokratik yöntem, Aristo'nun uslaması, kartezyen yöntemi ve Kant'ın akıl yürütme yöntemleriyle eleştirel düşünce kavramının yol almasına önemli katkısı olmuştur.

Eleştirel düşünme, literatürde üst seviye düşünme, yansıtıcı düşünme ve sorun çözme olarak da adlandırılan düşünme biçimidir. Düşünmenin ötesinde, farklı boyutları içine alan eleştirel düşünme ile alakalı kavramsal olarak tartışmalar mevcuttur. Birçok teorisyen ve eğitim felsefecisi, eleştirel düşünme üzerine farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. Dewey'in —Yansıtıcı düşünme ile alakalı getirdiği bir bakış, düşünce tarihine önemli bir katkı sağlamıştır. Dewey (1933) —"How wethink" isimli eserinde yansıtıcı düşünmeyi, —şüphe hali, tereddüt, kafa karışıklığı ve zihinsel sorunların meydana geldiği düşünme olarak ifade edilmektedir. Dewey, yansıtıcı düşünme kavramının eleştirel düşünmenin işaretçisi olduğuna vurgu yapmaktadır (Lipman, 2003). Dewey'in felsefesinde çocukların yansıtıcı düşünerek sebeplerin ve neticeleri anlayarak kendilerini bilgili ve bilişsel düzeyde özgürleştirmelerini sağlamaları açıktır. Onun düşünme tarihine getirdiği yeni fikir sistemi, bireylerin karşılaştıkları meseleleri çözmede etkili bir yöntem olarak kabul görmektedir

Dewey'in yansıtıcı düşünme sözcüğü başkaları eliyle problem çözme olarak yorumlanmasına rağmen, Dewey'in yansıtıcı düşünmeyi tanımlamak için kullandığı daha yakın terminoloji analizi, yansıtıcı düşünmenin problem çözme olarak yorumunu doğru olmayacağını izah etmektedir (Streib, 1992).

Çağdaş eleştirel düşünme akımının Dewey'in 1910 yılında yaptığı çalışma ile başladığı ifade etmek olasılık dahilinde görünmektedir. Dewey How WeThink isimli eserinde bilimsel yöntemeye dayalı yansıtıcı düşünme sözcüğünü dile getirmiştir. Bu evrede Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi aktif, tutarlı ve dikkatli düşünme şeklini olarak tanımlamış, bu düşünme sürecinde iki seviyenin varlığına dikkat çekmiştir. Bu süreçler; (a) karmaşıklık, tereddüt, kuşku ve zihinsel zorluk hali ile (b) bu şüphe, karmaşıklık ile başa çıkma yol ve metotlarını araştırma ve çözme eylemlerini kapsar.

Dewey ilk seviyede bir problem durumuna işaret ederek kişilerin zihinsel olarak yaşadıkları karmaşa, zorluk, tereddüt ve şüphe halini bir örnekle tanımlamaktadır: Bilinmediği bir bölgede yürüyen bir adam, yol ayrımına gelip gereksinim duyduğu olan bilgiye sahip

olmadığını anladığında tereddüt ve kuşku halini alır. Acaba hangi yol doğruydı?’ ve Bu karışıklık nasıl çözülmelidir?’ sorularını kendine sorar.

Adamın yaşadığı ikilem nedeniyle onu tereddütte bırakmaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme de sürecinin ilk basamağında kişinin bu durumu yaşayacağını ve bireyin bu çekinceye düşeceğini öngörmektedir. Yansıtıcı düşünme aşamasının ikinci düzeyinde de kişinin yaşadığı sıkıntı ile başa çıkması, bu sıkıntıdan kurtulma metotlarını araştırma ve sorgulama şekillerini izlemesi vurgulanmaktadır. Karmaşık, kuşku ve çekince içindeki adamın doğru yolu nasıl bulacağını Dewey şu meseleyle izah etmektedir.

İki seçenek mevcut: talihine güvenerek körü körüne ve rastgele bir metodu tercih etmeli ya da doğru olduğunu düşündüğü yolun çevresini keşfetmeye çalışmalıdır. Kafası karışmış bir yolcu öncelikle hafızasını gözden geçirmelidir. Yollardan doğru olduğunu düşündüğü çözüm yollarını destekleyecek deliller arayacaktır. Bu delil diğer bir tavsiyeyi bastıracaktır. Bir ağaca çıkıp etrafa bir bakıp bu yönde her iki yola ait işaret, ipuçları, göstergelere bakarak yürüyebilir ve arzuladığı yolu bulabilir. Bu derin düşüncede (reflection) amaca ulaşmayı sağlayacak gerçekleri keşfetme hedeflenir.

Dewey, yansıtıcı düşünmenin ertelenmiş yargı manasına geldiğini arzularken, onu mantıksal olarak 5 basamakta tanımlamaktadır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

- (1) zorluğu hissetme,
- (2) zorluğu tespit etme ve tanımlama,
- (3) zorluğa karşı olası çözümler üretme,
- (4) akıl yürüterek çözümü geliştirme,
- (5) çözümün kabul ya da reddine yönelik daha fazla gözlem ve deney yapma basamaklarıdır.

Eleştirel düşünmenin özünün ertelenmiş yargı olduğunu vurgulayan Dewey, bu yargının özünün ise, bir soruna çözüm bulmaya çalışmadan önce onun doğasını saptamak gayesiyle araştırma yapmak olduğuna dikkat çekmektedir. Dewey’in üzerinde durduğu yansıtıcı düşünme üzerinde ve eleştirel düşünme kavramları, manasal olarak çok yakın gibi görünse de bunların arasında basit farklar mevcuttur. Dewey’e göre, yansıtıcı düşünme ertelenmiş yargı manasına geliyorsa, eleştirel düşünmenin özü de ertelenmiş yargılı olarak anlaşılmaktadır. O halde eleştirel düşünmenin özü yansıtıcı düşünme şekli olabilir (Streib, 1992).

2.1.3.2.Eleştirel düşünmenin özellikleri

Kişiler doğaları gereği, fikir yürüten canlılardır ama bu her bireyin mantıklı düşündüğü anlamına gelmez. İyi fikir ile fikir arasındaki ayırım, koşmak ile dans arasındaki ayırım gibidir. Koşmak kendiliğinden öğrenilir, dans etmek için ise emek şarttır. (Ritchart, Gelder ve Perkins 2005:775-776). İşte düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki fark da buna benzerdir.

Eleştirel düşünmenin Grant'a (1988) göre, problem tanımlama, aşırı basitleştirmekten kaçınma, önyargıları ve öngörülerini analiz etme, soru sorma, kanıtları inceleme, duygusal mahkemeden kaçınma, çelişkiyi tolere edebilme, diğer fikirleri önemseme gibi sekiz niteliği bulunmaktadır. Keeley ve Browne'ye (2001) göre; bu düşünme biçimi "mantıklı sorularda bulunma yeteneğini" içerir. İlk kez karşılaşılan fikir, bilgilerle kendi fikrimizi oluşturabilmenin yolu, " mantıklı çıkarımları doğru an ve mekanda" sorgulamaktan geçer.

Eleştirel düşünmenin özelliklerini Ennis (1985) şu şekilde sıralamıştır:

1. Tez ve soruların net, anlaşılır ifadelerini arama,
2. Nedenleri sorgulama,
3. Yeterli bilgi birikimine sahip olmaya çalışma,
4. Güvenilir kaynaklara başvurma ve atıfta bulunma,
5. Bütün olay ve durumları dikkate alma,
6. Ana temayla ilgili düşüncesini koruma,
7. Asıl konuyu zihinde tutabilme,
8. Farklı seçenekler arama,
9. Açık ve ileri görüşlü olma,
10. Karışık bir bütünün elemanlarını düzenli bir biçimde ortaya koyarak açıklayabilme.
11. Tüm eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma,
12. Başkalarının duygularına, bilgi seviyelerine duyarlı olmadır.

Dewey'in eleştirel düşünmeyi açıklamasında önemli olan nitelikler şunlardır:

(1) Eleştirel düşünmeyi etkin bir fikir zamanı şeklinde açıklamakta, düşüncelerimizin ve malumatlarımızın diğer insanlardan anladığımız negatif bir fikir aşamasının tersine

koşullandırmaktır. Eleştirel düşünme etkin bir aşamadır. Kişiler olay, olgu ve durumları diğer insanlar aracılığıyla öğrenmek yerine, kendi düşünce ve akıl yürütmelerinden yola çıkarak doğruları bulmaya yönelmelidir.

(2) Dewey, bu düşünme türünü, üzerinde durulması gereken bir düşünce olarak algılamakta, gelişigüzel, hesaplamalar yapılmadan, değerlendirme ve sonuçlara varmadan, güvenilir ve geçerli kaynaklara sahip olmayan düşüncelerin tersi olarak görmektedir (Fisher 2001:2).

(3) Bu düşünce türü ispatların ve çıkarımların farkında olan bir fikir yürütmedir. Taşıdığımız fikirlerin ispatları ile nedenlerinin hangi koşullarda edinildiğini öğrenmek, önyargılardan arınmamıza, en mantıklı karara varmamızda ve düşüncede sınır tanımamamızı sağlamaktadır. Taşıdığımız düşüncelerin neticelerini bilmek, bu düşüncelerin anlamını fark etmeye ve genel geçerliğini idrak etmemize imkân verir. (Lipman2003:207; Fisher 2001:3).

(4) Eleştirel düşünme; düşünme şeklini, kuramları, aşamaları incelemeye uygun bir düşünme türüdür.

(5) Eleştirel düşünme değişim ve gelişime açık, kalıplara bağlı kalmayan bir düşünme türüdür.(Lipman 2003: 26; Gündoğdu 2006: 61).

(6) Eleştirel düşünce kendini denetleyerek kontrollü bir düşünme olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Bir çok yazar Dewey'in yukarıdaki görüşlerine katılmakla birlikte Dewey'in bu tanımlamalarının yanı sıra başka niteliklere de değinmektedir. Örnek olarak, Richard Paul "hatalı fikir yöntemlerini anlamayı", Robert Ennis "seçim yapmada ve sorgulamadaki önemi", Perkins, Sternberg ve Ritchart "sorunları tanımlamayı", Michael Scriven "düşünce alt yapısının önemini" Edward Glaser da " bu düşünme türünün yaklaşım ve yönelimlerini anlamayı" gerekli görmüşlerdir (Lipman2003:56-58; Perkins ve Ritchart 2005: 776; Fisher: 2001:3-4; 10-11).

2.1.3.3.Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyin özellikleri

Eleştirel düşünen birey: Kendisine ait olan fikir aşamasının bilincinde olan, kendi fikirlerini sorgulayabilen, his ve düşüncelerindeki ilişkinin farkında olan, kendi inanç ve değerlerini sorgulayan, empati yeteneği gelişmiş, değişime açık, gerçeğin değerini her şeyin üstünde tutan, farklı düşüncelerdeki gerçeği araştıran kişidir.

Eleştirel düşünen bir birey Ferret'e (1997) göre şu özellikleri taşımaktadır:

1. Sık sık sorular sorar.
2. Kabul görmüş doğruları sürekli sorgular ve bu doğruları değerlendirir.
3. Sorgulayıcıdır ve merak duygusu yoğundur.
4. Problemlere dair farklı çözüm yolları araştırır.
5. Fikirleri çözümlerken farklı yöntemleri kullanır.
6. Farklı görüş ve varsayımları incelemeye alır ve onları olgularla karşılaştırır.
7. Başkalarını dikkatli bir biçimde izler ve değerlendirmeye alır.
8. Bu düşünme türünün sınırsız devam eden bir süreç olduğunu anlar.
9. Bütün verileri derleyerek incelemeye aldıktan sonra çıkarımlara varır.
10. Fikirlerini benimsetmek ve kanıtlamak amacıyla devamlı kanıtlar arar.
11. Konuyla bağlantısız ve doğru olmayan verileri eler.

Beyer (1988) temel eleştirel düşünme yeteneklerini şöyle sıralar:

1. İspat edilebilir durumlar ile önermelerin farklı yönlerini ortaya koyabilme;
2. Bağlantılı veri, sav ve sebeplerle alakası olmayanları ayırabilme,
3. Bir fikrin hayata geçirilebilirliğini tanımlama.
4. Kaynakların ispatını test edebilme;
5. Belli olmayan sav ve iddiaların tanımlamalarını yapabilme;
6. Gerçeğe uygun olan kuramları açıklayabilme;
7. Kalıplaşmış fikirleri sezgileme;
8. Mantık yanlışlarını anlayabilme;
9. Akıl yürütmede tutarsızlıkları açık ve net bir biçimde görüp ifade edebilme;

Bireylerin eleştirel düşünme ile ilgili becerileri Kökdemir (2003) ise şöyle sıralamıştır:

1. İspat edilmiş doğrular ile savlar arasındaki ayrımları fark etme,
2. Kaynakların ve verilerin ispatını sınavabilme;

3. Bağlantı kurulamayan verileri çıkarma,
4. Kalıplaşmış düşünceler ve mantıksal hataların bilincine varma,
5. Tutarsızlıkları görebilme,
6. Mantıklı sorularda bulunma
7. Yazılı ve sözlü lisanı etkin bir biçimde kullanabilmedir.

Eleştirel düşünme becerilerini elde eden birey birçok yönden diğer bireylerden farklı düşünür ve onlardan farklı davranır. Hayatı boyunca deneyimlediği her durumun ya da olayın sebebini fark etmeye yönelir, analiz eder, iddiaların gerçekliğini araştırır, karşılaştığı problemlere çözümler üretmek için çaba gösterir.

Tüm bu sorgulama ve araştırmalardan habersiz olan kişiler ise bir davranışın neden ve sonucu arasındaki bağlantıyı kuramazlar. Kendi doğrularıyla bütünleşmeyen görüşleri şiddetle reddederler, düşüncelerini sonuna kadar savunurlar. Okuma ve araştırma gereği duymazlar. Kalıplaşmış düşüncelere sığınarak gelişmelere kapalı kalmışlardır. Bu insanların, üretici ve yapıcı olmaları mümkün değildir(Özden, 2005).

Eleştirel düşünme, bütün bireylere verilmesi şart olan bir öğrenme süreç yeteneğidir. Birçok insan bu düşünme biçimini hiçbir zaman benimseyemez.

2.1.3.4.Eleştirel düşünmenin boyutları

Eleştirel düşünmenin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlar Binker, Paul, Kreklau ve Jensen (1990) tarafından üç sınıfta toplanmıştır. Bu sınıflar, duyuşsal yöntemler ve bilişsel yöntemler (mikro-makro yeterlikler) olarak belirlenmiştir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

2.1.3.4.1.Duyuşsal stratejiler

- Hür (serbest) bir şekilde düşünme
- İnsan veya sosyal merkezli gözlem açısı oluşturma
- Objektif bilişsel tecrübeler oluşturma
- Hislerle oluşturulan fikirleri ve fikirlerle oluşturulan hisleri ortaya çıkarma ve anlama
- Entelektüel tevazu geliştirme ve uzak (geciktirici) değerlendirmeler yapma
- Entelektüel cesarete sahip olabilme ve bu cesareti geliştirme. Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirme
- Entelektüel azme sahip olabilme ve geliştirme
- Akıl yürütürken kendine güvene sahip olma, geliştirme

2.1.3.4.2.Bilişsel stratejiler (Makro yeterlikler)

- Basitleştirmelerden uzak durma
- Birbirine benzeyen durumları mukayese etme ve aktarma yapma.
- Yeni bir fikir geliştirme: görüşler veya kuramlar ortaya koyma.
- Problemleri, durumları açık ve net ortaya koyma
- Sözcüklerin ne anlama geldiğini anlatma ve bunları değerlendirme
- Sonuçlar için kıstaslar oluşturma: durumları ve ölçüleri anlama ve ifade etme
- Verilerin doğruluğunu test etme ve inceleme.
- Detaylı bir şekilde sorgulamada bulunma: ana analizlerin ve problemleri genişletme ve devam ettirme
- Çelişkileri, anlatımları, görüşleri veya kuramları inceleme veya değerlemeye alma
- Çareler üretme ve bu çareleri inceleme
- Eylemleri belirleme, sonuçlar çıkarma veya inceleme
- Eleştirel okuma: yazılanları idrak etme veya tartışma
- Dinleme: Söylenenleri analiz etme sanatı
- Alanlar arası bağlar kurma
- Tartışma kuramları bulma: görüşler, kuramlar veya düşünme biçimlerini açıklama ve bu açıları derinlemesine analiz etme.
- Karşılıklı konuşmaya dayalı düşünme: düşünme biçimlerini, yorumlamaları veya kuramları birbirleriyle karşılaştırma.
- Ortak değerlerin inşasına dayalı mantık yürütme: düşünme biçimlerini anlama, yorumları veya kuramları analiz etme.

2.1.3.4.3.Bilişsel stratejiler (Mikro yeterlikler)

- Yürürlükteki durumlarla ilgili hedefleri değerlendirme, düşünme ile ilgili açık net şekilde düşünme: eleştirel sözcük dağarcığından yararlanma. Değerli fikirleri ve değişiklikleri belirleme, yazma, karşılaştırma yapabilme.
- İlgisi olmayan olguya yakın olmayan gerçeklerle ilgili olmayanları ayırt etme
- Olması mümkün, makul yorumlar, tahminler veya sonuçlar çıkarma
- İspatları ve savları inceleme.
- Mantık hatalarını tanımlama, çelişkileri görme.
- Doğruları ve sonuçları irdeleme.

Eleştirel düşünme kıstasları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Ölçüler
- b. Yasalar, kaideler, tüzükler
- c. İhtiyaçlar, şartnameler, yargılar
- d. Gelenekler, normlar, sözleşmeler
- e. İlkeler, varsayımlar, ön önermeler, tanımlar
- f. İdealler, amaçlar
- g. Kanıtlar, deneysel sonuçlar
- h. Metotlar, prosedürler, stratejiler (www.dartmouth.edu).

2.1.3.5. Eleştirel düşünmeyi etkileyen unsurlar

Genetik etkenler, kişinin doğumla gelen beyinsel sınırlarını kapsayan etkenlerdir. Kişinin olayları değerlendirebilmesi için tecrübe ile yeterli seviyede bilişsel kapasiteye gereksinimi vardır (Gander ve Gardiner, 1993, akt. Aybek, 2006:30).

Şüphesiz, eleştirel düşünme yeteneğinin yeterli ya da yetersiz düzeyde olması, kişilerin akıl gibi genetik özelliklerin etkili olmasındandır. Eleştirel düşünme gibi karmaşık fikir öngörüsü ile yeteneğini bulundurmamak da yeterli düzeyde akılla gerçekleşebilmektedir. Fakat üstün zekalı insanların eleştirel düşünebildiği veya düşük zeka seviyesindeki insanların eleştirel düşünmede hiç bulunmadığı gibi bir yargıda bulunulamaz (Özdemir, 2005: 29).

Luis E. Raths vd. bu düşünme türünün duygusallıktan etkilendiğini belirtmektedir ve aşağıdaki nitelikleri olumsuz özellik olarak görmekte dirler (Kazancı, 1989):

- Kişi; duygusal olarak bağımlı halde ise,
- Ya da kişi oldukça duygusal biriyse,
- Kişi; takıntılıysa,
- Kişi oldukça heyecanlı hislerini kontrol edemeyen bir yapıya sahipse,
- Kişinin kendine güveninin olmaması vb. hususlar bu düşünme yeteneğini olumsuz etkilenmiş olacaktır.

2.1.3.5.1. Öğrenciden kaynaklanan engeller

- Geleneksel eğitim anlayışına alışkın olması,
- Yeniliklere açık olmaması yeniliklerden çekinmesi ve yeniliklere diretmesi,
- İyi not almak için bilgiyi ezber yöntemiyle algılaması sonucu düşünme için çaba sarf etmek istememesi,
- Kafi düzeyde bilişsel özelliklerden yoksun olmasını anlaması sebebiyle özgüvenini kaybetmesi
- Sabırsız, edimler sergilemesi,
- Herhangi bir etmeden dolayı yeterince kavram bilmemesi
- Kendisinin yerine başkalarının karar vermesine tepki göstermemesi alışmış olması,
- Zihinsel esnekliğe sahip olmaması ya da zihinsel esnekliğin eksik olması durumu (Kazancı 1989, 46 – 50; Uysal 1998,53).

2.1.3.5.2. Fiziksel ortamdan kaynaklanan engeller

- Sınıfların aşırı derecede kalabalık olması,
- Sınıf ortamında resmî, gergin veya otoriter bir havanın egemen olması,
- Gerekli araç ve gerecin eksik oluşu ve ya olmayışı (Kazancı 1989, 46 – 50;Uysal 1998,53).

2.1.3.5.3. Programdan kaynaklanan engeller

- Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarında eleştirel düşünmeye yer verildiği halde, öğretim programlarının özel amaçlarında, içerikte, eğitim durumlarında veya değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerine yer verilmemesi,
- Programların ağır olması,
- Programların konu boyutunun yüzeysel bir biçimde ele alınması,
- Program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklememesidir (Kazancı 1989, 46 – 50;Uysal 1998,53).

2.1.3.5.4. Eğitimcilerden kaynaklanan engeller

- Klasik düşünce ile eğitim vermeye alışık olmaları,
- Yeni fikirlerle karşılaştıklarında atıl olma endişeleri,
- Öğrencilerini kendilerine aşırı düzeyde bağımlı yetiştirmeleri,
- Eleştirel düşünme hususunda bilinçsiz olmaları, ya da değerlendirme için belli bir kritere sahip olmamaları,
- Zamanı iyi değerlendirememeleri,

- Öğrencilerden düşük beklenti durumunda olmaları,
- Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmak ve genellikle öğrenci adına karar vermeleridir (Kazancı 1989, 46 – 50;Uysal 1998,53).

2.1.3.5.5.Aileden kaynaklanan engeller

Her aile evladının sağlıklı olmasını ister. Fakat bu arzusuna yönelik, çocuklarının gelişimini temin edecek bir aile atmosferini yaratamaz. Çocukların okul öncesinde bilişsel yeteneklerini artırmanın yolu, çocuğa özgürlüğün kapılarını açmak, çocuğu belirli düşünce kalıplarına sokmaya çalışmamaktır (Cüceloğlu, 1995: 81).

Kağıtçıbaşı'na (1996) göre, Türkiye'de çocuktan umulan boyun eğme ve belirli kalıplara bağlı kalınmasının sağlanmasıdır. Çocuk, genellikle babanın disiplini altında bulunur. Çoğunlukla istenen, özgür tutum veya seçim yapabilme değil, anne-babanın kalıplarının dışına çıkmamasıdır. Böylece çocuk devamlı bir biçimde takip edilir. Bu denetleme ve takip edilme çocuğun yanlış yaptığını düşünmesine, kendini eleştirmesine olanak vermez.

Açıklandığı gibi otoriter aile atmosferinde gelişen bir çocuğun karar verebilme, özgür tutum sergileyebilme ve sağlıklı düşünebilme yetilerinin zarar göreceği kaçınılmazdır. Baskıcı davranışlar altında çocuk, hayat zevkini ve anlamını yitirebilir. Bu yönde çocuklar duydukları acı ıstıraplardan anne ve babalarını sorumlu görürler, onlardan intikam almaya çalışırlar, nihayetinde ise “kötü bir huya sahip oldukları hissi” kazanabilirler düşüncesini izah ederek bu husustaki haklılığa ve öneme farklı bir vurguda bulunmaktadır.

Aileden kaynaklanan birtakım etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyal çevrede eleştirel düşünen insanların arzulanmadığı ön yargısını bulundurmaları,
- Çocuklarını sert bir yaklaşımla yetiştirmeleri,
- Genellikle çocuklarının yerine seçimde bulunmalarındır (Kazancı 1989: 46 – 50;Uysal 1998: 53).

2.1.3.6.Eleştirel düşünme süreci

Eleştirel düşünme süreci esasta üç ana süreci içermektedir. Özden (2005:161) Bu süreçleri şöyle sıralamaktadır

- Değerlendirme olarak eleştirel düşünme
- Problem çözme olarak eleştirel düşünme
- Entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme

2.1.3.6.1.Değerlendirme olarak eleştirel düşünme

Bu süreç eldeki bilgilerin, önceden onaylanan ölçütler ışığında, duygu ve değerler karıştırılmaksızın mantıksal olarak değerlendirilmesini içermektedir. Bu süreçte televizyon programları, reklamlar, medya, politik iletiler ve filmlerin eleştirel bakışla değerlendirilmesi kişilerin sıradan hayatlarında karşılaştıkları önyargı, varsayımları tanımalarına destek olacaktır. Değerlendirme becerisi kazandırmak gayesiyle literatüre kapsam ve metot olarak eklenebilecek bazı sorgusal düşünme hünereleri aşağıda ifade edilmiştir (Özden 2005:161):

- Konuşmacının izlenimlerini beğenme.
- Kaynaklardaki kalıpları anlama.
- Hitap edenin kabiliyetlerini beğenme.
- Konuşmacının kendisiyle ve bilgilerle bütünlüğünü beğenme.
- Yazar veya konuşmacının verilerinin güncelliğini takdir etme.
- Temel ve yan kaynaklarını ayırabilme
- Belgelerin fikir yürütmeye ya da delillerle açıklandığını ifade etme.
- Belgelerin noksan bölümlerini tespit etme.
- Sonuçları yorumlama.
- Çıkarımların yerindeliğini inceleme.
- Eleştirilerin doğruluk derecesini anlama.
- Verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini gözden geçirme.
- Herhangi bir öngörüye yaslanarak olan sebepleri inceleme.
- Fikir yürütmedeki istikrarsızlıkları fark etme.

2.1.3.6.2.Problem çözme olarak eleştirel düşünme

Bu süreçte eleştirel düşünme, sonuca erişimde kullanılan ölçütler, seçenekleri tanıma ve seçme biçiminde anlatılmaktadır. Burada unutulmaması gereken en mühim durum bir sorunun çözümünün türlü seçenekler kapsayabileceğidir.

2.1.3.6.3.Entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme

Üniversite seviyesindeki eleştirel düşünme evresinde talebelerin üç alanda gelişimi amaçlanmaktadır.

- **Tartışma becerisi:** Değerlendirme kabiliyeti ve bilgilere yaslanan tartışma becerilerinin artırılması.
- **Bilişsel aşamayı idrak etme:** Öğrenci mevcut verilerden yola çıkarak durumları değerlendirmenin farkına varır. Bunu yaparken bir varsayıma yaslanarak, problemin bilişsel modelini meydana getirir.
- **Entelektüel gelişme:** Öğrencinin tüm olguları siyah-beyaz gibi algıladığı ve sadece tek yanıt bulunduğunu sandığı husustan, kendisini eleştirerek düşünmeyi fark ettiği kısma ulaştığı bir evredir (Elder, L. ve Paul, R. 2001: 12).

Entelektüel düşünme modeline göre, entelektüel gelişim dört aşamada gelişir: İlk aşama yanıtların doğru veya yanlış olarak ele alındığı, doğru yanıtların kaynağının otorite olarak saptandığı, kişilerin bilgileri yorumlamakta zorluk yaşadığı, düşünme fiilinin olmadığı aşamadır. İkinci aşama birden fazla doğrunun kabul edildiği, farklı düşüncelerin birbiriyle çatışabileceğinin farkında olunduğu fakat eleştirel düşünmenin hala öğrenilmediği aşamadır. Üçüncü aşama doğruların belirli referans noktaları yönünden değerlendirildiği, yansız yargılamaların yapılamadığı aşamadır. Dördüncü aşama ise düşünmenin öğrenildiği, fikirlerin eleştirildiği fikirleri geliştirme ve zenginleştirme durumlarının öğrenildiği aşamadır (Özden 2005).

Kazancı (1989: 33) eleştirel düşünmede 5 önemli aşama üzerinde durmaktadır. Bunları şöyle anlatmaktadır:

- **Problemin tanımı:** Sorunun tanımlanması ve sınırların çizilmesi.
- **Denence kurma:** Toplanan verilerden, soruna dönük olanların saptanması ve bilgilerin aralarında bağ kurmaya çalışılarak açık ve net bir şekilde olumlu genellemeler biçiminde formüle edilmesi.
- **Denencenin test edilmesi:** Formüle edilen olumlu genellemelerin test edilmesi ve meselenin çözümlenmesine dönük, zihinde veya diğer vasıtalar yardımıyla seçenekler üretme, en uygun seçeneğin saptanması ve uygulaması.
- **Çıkarılma:** Tümdengelimci akıl yürütme aşaması kullanarak bilinen veya verilen önermelerden yeni önermeler oluşturmaya çalışılması.

• **Yargı:** Söz konusu soruna çözüm olarak gösterilen ya da bulunan genellemelerin belirlenmesi, çözümlerin birleştirilerek genellenmesi ve neticenin doğruluğunun tekrar test edilmesi.

Gürkaynak (2003: 29)'a göre eleştirel düşünmenin ne olduğu kadar bu düşünme evresinin ne tür zihinsel aşamalar aracılığıyla meydana getirildiği de önemlidir. Burada vurgulanan zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı yaygın nitelikler mevcuttur. Fakat her biri eleştirel düşünmenin farklı bir açısına odaklanmaktadır.

Bu zihinsel işlemleri şu şekilde açıklayabiliriz:

- Değişkenlerin ayıklanması ve denetimi.
- Verideki noksanları tespit etmek.
- Tanımların zorunluluklarını fark etmek.
- Sonuçların güçlülük derecesini incelemek.
- Bilgi ve belgelerden sonuçlar çıkarabilmek.
- Seçim yaparken akılcı ölçütlerden yararlanmak.
- Anlamak amacıyla okumaları sıklaştırmak.
- Sorunu analiz etmede sistemli tutum.

2.1.3.7.Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler

Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler genel olarak şöyle sıralanabilir:

2.1.3.7.1.Problem çözme tekniği

Doğada insanı diğer varlıklardan ayırt eden mühim niteliklerin başında, karşılaştığı sorunları akıl, bilgi ve tecrübelerini kullanarak çözebilmesi gelir. Üstündağ'a göre, “ Problem çözme; bir sorundan rahatsızlık duyma, soruna anlama, sorunla alakalı bilgi toplama, çözümler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm tavsiyeleri, saptama ve değerlendirme unsurlarından meydana gelir” (Üstündağ, 2003, s: 111).

2.1.3.7.2.Örnek olay inceleme yöntemi

Örnek vaka inceleme metodu, gerçek yaşamda rastlanan sorunların sınıf ortamında çözülmesi metoduyla öğrenmenin temin edilmesidir. Küçükahmet' e göre; öğrencilerin probleme bizzat dâhil olmalarını sorunlu bir olaya etkin olarak katılmalarını gereken bir metottur. Problemler

bir vaka gerçek veya hayalden oluşabilir. Hadiseyi ifade eden ve ihtiyaç duyulan bilgileri içeren bir rapor sunulur, öğrenciler verileri değerlendirir. Fikir alışverişinde bulunarak olayın nedenlerine veya çözümüne önerilerde bulunurlar (Küçükahmet, 1997, s: 65).

Örnek olayın incelemesinin niteliklerini, Demirel şu şekilde ifade etmektedir (2002, s: 85):

1. Öğrenci merkezlidir.
2. Öğrenciler bildiklerini ve uyguladıklarını gerçek yaşamda uygulayabilirler.
3. Bir sorun çözmeyi, analiz edip neticeye varmayı öğrenirler.

2.1.3.7.3.Tartışma tekniği

Tartışma herhangi bir hususun, iki veya daha fazla kimse eliyle, konuşarak, birbirlerini dinleyerek ve eleştirerek araştırılmasıdır. Demirel tartışmayı, bir husus hakkında kişileri akıl yormaya yönlendirmek, açık olmayan hususları izah etmek ve ortaya konan verileri pekiştirmek için bir yöntem olarak tanımlamakta ve niteliklerini aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

1. Öğrenci-öğretmen etkileşimi bulunmaktadır.
2. Öğrencilere tecrübelerinden örneklerde bulunmasına olanak verir.
3. Öğrencilerin problem hakkında fikirlerini beyan etmelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlar.
4. Öğrencilere tahlil, sentez ve inceleme yeteneği katar (Demirel, 2000, s: 83-84).

2.1.3.7.4.Beyin fırtınası

Beyin fırtınası, öğrencilerin, dürüst olarak, herhangi bir husus ya da hadiseyle ilgili oldukça fazla düşünce üretmelerini arzulamak olarak tanımlanabilir. Rawlinson beyin fırtınasını, alternatif fikirleri, kısa zamanda bulundurma yöntemleri olarak izah etmekte ve başarılı bir beyin fırtınasında serbest ve neşeli bir atmosferin oluşturulması, olabildiğince çok sayıda düşünce üretiminin temin edilmesi, tavsiye edilen düşüncelerin gruplandırılması ve geliştirilmesinde birhayli önemli olduğunu vurgulamaktadır (Rawlinson, 1995, s: 45-47).

Özden beyin fırtınasını bir durum veya bir soruna dair fikir ve alternatifleri ortaya koyma olarak tanımlar ve birçok öğretim etkinliğinde kullanılabilecek etkili bir yaratıcı düşünme tekniği olduğunu saptar. Beyin fırtınası kurallarını ise şöyle izah eder:

- 1.Eleştiri yapılmaz. Öğrencinin imgelerini kolaylıkla kullanabileceği bir ortamın sağlanması gerekir.
2. Sınırsız fikir. Ortaya konan düşüncelerin sınırı dikkate alınmaz, tersine bunların devamı sağlanır.
- 3.Düşünce sayısının çokluğuna dikkat edilir. Ana ilke, oldukça fazla düşünceyi ortaya koymaktır.
- 4.Birleştirme ve düzenleme aranır. Değişik düşüncelerle, düşünce tablosu artar. Beyin fırtınasında öğrenciler bir birinin düşüncelerinden etkilenerek farklı imgelemeler oluşturacaktır (Özden, 2005, s: 195-196).

2.1.3.7.5.Drama ve rol yapma tekniği

Drama ve rol yapma tekniği, öğrencilerin his ve fikirlerini farklı bir kimliğe gizlenerek anlatmalarına yardımcı olan bir öğretim yöntemidir. Bir düşünce, hal, problem ya da olay seyirciler önünde dramatize edilir. Gruptakiler sadece olayın nasıl oluştuğunu izler ve detayına inerler.

Özden'e göre rol yapma ön hazırlıksız olarak talebenin bir durumu canlandırmasıdır. Öğrenci kendini başka bir bireyin yerine koyarak saptanan durumda o kişi nasıl tutum sergileyecekse öyle davranır. Buradaki esas gaye öğrencinin belli durumlara ilişkin duyarlılıklarını anlamaktır (Özden, 2005, s: 198).

Demirel ise rol yapmayı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini farklı bir kişiliğe bürünerek anlatmasını sağlayan bir öğretim tekniği olarak açıklar. Drama tekniği ile talebelerin sorun çözme ve iletişim kurma yeteneğinin geliştiğini belirtir ve bu tekniğin faydalarını şu şekilde sıralar:

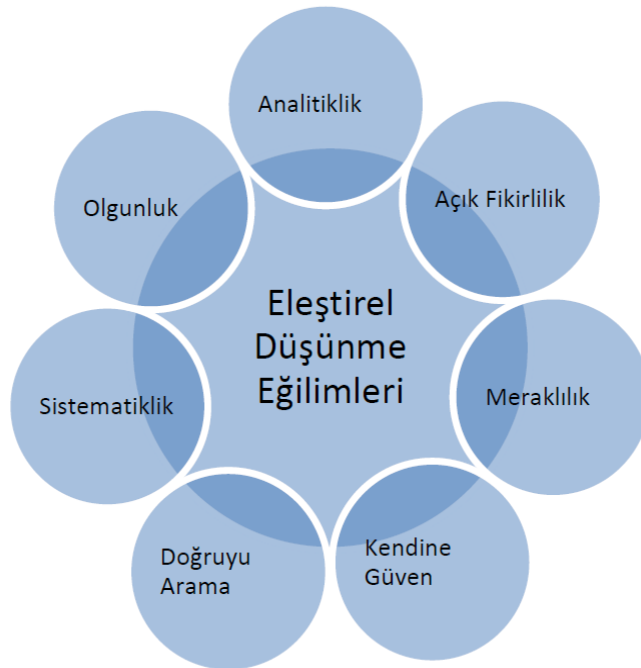
1. Etkin ve odak merkezli dinleme yeteneğini artırır.
2. Bireyin özgüvenini geliştirir.
3. Anlama kabiliyetini geliştirir.
4. Sürükleyici hitabetini artırır.
5. İfade kabiliyetini artırır.
6. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir (Demirel, 2002,s: 95-97).

2.1.3.8.Eleştirel düşünme eğilimleri

Kişinin belli yeteneklere sahip olması, bu yetenekleri sergilemesi için yeterli değildir. Kişinin sahip olduğu davranış ve eğilimler bu yetenekleri göstermede çok önemlidir. Kişiyi iyi düşünülebilen biri yapan zihinsel özelliklerinden ziyade, araştırma, değerlendirme ve eleştirel düşünmeye olan yönelimidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s: 195).

Branch kişilerin eleştirel düşünme yeteneklerini kullandıklarını meydana getiren niteliğini ‘şüpheli, meraklı, sistematik, değerlendirme becerisi yüksek, öz güven sahibi olma’ olarak izah edilmiştir (Akt: Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, s: 195).

Eleştirel düşünme yetenekleri ve eğilimleri birbirlerinden farklıdır, ancak birbirlerini tamamlayıcı özelliklerdendir. Eleştirel düşünme aşamasının gerçekleşmesi amacıyla bireyin hem eleştirel düşünmeye eğilimli olması hem de gereksinimi olan yeteneklere sahip olması zaruridir.



Şekil 1.Eleştirel Düşünme Eğilimleri

(Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s: 195).

2.1.3.9.Eleştirel düşünmenin ölçülmesi

Eleştirel düşünmede en yoğun tartışma hususlarından biri, eleştirel düşünme yeteneklerinin belirlenmesidir. Bu alanda araştırmaları olan Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi ölçmenin temel amaçlarını şöyle açıklamıştır:

1. Bireylerin eleştirel düşünme düzeyleri belirlemek,
2. Bireylere eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili açıklamalar yapmak,
3. Bireyleri düşünme düzeylerini artırmak için harekete geçirmek,
4. Eğitimcilerin eleştirel düşünme uygulamalarında gayretleri ile ilgili kendilerini aydınlatmak,
5. Eleştirel düşünme hakkında incelemelerde bulunmak,
6. Bireyin bir eğitim izlencesine katılmasına destek vermek,
7. Okul sorumlularına öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerin hakkında bilgi vermektir.

2.1.3.10.Eleştirel düşünme ölçme araçları

Her ölçme aracı türlü niteliklere, uygulama esaslarına, amaçlanan sınıf seviyelerine, bireylere, puanlamalara ve değerlendirme şekillerine sahiptir. Ennis (1985), bu ölçme araçlarını 3 başlık altında açıklamıştır:

1. Eleştirel düşünmenin alternatif yönlerini ölçen ölçme araçları
2. Eleştirel düşünmenin yalnızca tek yönünü ele alan ölçme araçları
3. Belli disiplinlere yönelik ölçme araçları

2.1.3.10.1 Eleştirel düşünmenin birden fazla yönünü ölçen genel eleştirel düşünme testleri

- a) *The California Critical Thinking Skills Test, College Level (1990)*: Yükseköğrenim talebelerine için düzenlenmiştir, ileri düzeyde ve yetenekli öğrenciler de kullanılmaktadır. Değerlendirmelerde bulunma ve önermeleri çözümlene gibi soruları kapsamaktadır.

- b) *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (1992)*: Eleştirel düşünme niteliklerini değerlendirmeye dönük çoktan seçmeli bir ölçüttür. bireyin kendini, kimliğini belirtme zorunluluğu olmadan değerlendirmelerde kullanılabilir.
- c) *Critical Thinking (1996)*: Ölçme aracını geliştirenlerin adları verilmemiştir ancak Fisher'ın, ölçme aracını geliştirmesinde önemli katkısı mevcuttur. Ortaöğretim talebeleri için hazırlanmıştır. İki düzeylidir, birinci düzeyde on beş maddelik çoktan seçmeli sorular bulunmakta, önermelerin değerlendirilmesine yer verilmekte ve yarım saat almaktadır. Diğer bölümde ise bir tartışmanın eleştirel değerlendirilmesine ve tartışmanın ilerletilmesine yer verilen yazılı bir kısımdır, süresi bir saattir.
- d) *Critical Thinking Interview (1998)*: Hughes vd. geliştirmiştir. Yükseköğretim öğrencilerine ve belirli bir yaş seviyesinin üzerindeki kişilere için hazırlanmıştır. Tahmini olarak otuz dakika süren yüz yüze yapılan bir görüşmedir. Bireylerin seçimleri hususu tartışılır ve fikir yürütmeleri irdelenir.
- e) *Critical Thinking Test (1989)*: Yükseköğretim ikinci sınıftaki öğrenciler için düzenlenmiştir. Diğer seviyelerdeki öğrenciler için de kullanılabilir. Paragraflara yönelik çoktan seçmeli bir yapısı mevcuttur. Önermelerde bulunmaya, seçeneklere odaklanmaya, varsayımları incelemeye dönüktür.
- f) *ICAT Critical Thinking Essay Test (1996)*: 8 kriterden oluşmaktadır. Testi çözen bireyin karar verdiği gereçlere öğrenciler yazılı olarak yanıt verir. Paragrafın esas içeriğini, değerlendirmeleri, eksik taraflarını belirtmesi istenir.

2.1.3.10.2. Eleştirel düşünmenin sadece bir yönünü ele alan genel eleştirel düşünme testleri

- a) *Cornell Class Reasoning Test (1964)* :Gardiner, Ennis, Ringel, Paulus ve Morrow tarafından geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 4.–14. sınıflara dönük, tümdengelim, çoktan seçmeli testlere içindir.
- b) *Cornell Conditional Reasoning Test (1964)*: Gardiner, Ennis, Morrow, Guzzetta, Ringel ve Paulus tarafından geliştirilme çalışmaları yapılmıştır. 4.–14. sınıflara dönük, çoktan seçmeli, olayın akışına bağlı fikir geliştirmeler içindir.
- c) *Test on Appraising Observations (1983)*: King ve Norris tarafından geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 7.– 14. Sınıflar için, incelemecinin açıklamalarının güvenilirliğini analize tabi tutan bir test olarak uygulanmaktadır.

2.1.3.10.3.Belli alanlara yönelik eleştirel düşünme testleri

Science Reasoning (1989) : “CollegeAssessment of Academic Proficiency tests” serilerindedir. Yükseköğretim ikinci sınıfı bitirenlere dönüktür. Paragraflara esas alan bir test olarak uygulanmaktadır.

2.1.3.11.Eğitimde eleştirel düşünme

Eğitim ve eleştirel düşünme arasındaki bağ önemsenmeye başlandığı zaman eleştirel düşünmenin eğitim programlarında olması gerektiği de anlaşılabilir. (Şahinel, 2007, s: 36).

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1739 sayı, md. 28.) belirtildiği üzere İlköğretim kurumları hem kişi hem de toplum ölçeğinde son derece mühim nitelikler barındırmaktadır. Üreten, bilimsel düşünebilen, vakalara eleştirel yaklaşabilen, bilimselliğe ve bilimin gücüne inanan, çağın gereklerine uyum sağlayabilen kişiler yetiştirmenin yanı sıra genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili, kişi ve toplum meselelerine duyarlı, problemlerle başa çıkabilme gücüne sahip, ülkesini seven kişilerin yetişmesi ilköğretim kurumlarının ana gayelerindedir (Polat ve diğerleri, 2005, s: 406).

2005 senesinde yenilenen İlköğretim Programı’nda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini öğretimi ile neden-sonuç bağları kurabilme, detaylarda benzeşen ve değişen kısımları fark etme, türlü kriterleri uygulayarak sıralama, çözümleme, inceleme gibi yetenekleri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2005, s: 22).

Schafersman (1991), eleştirel düşünmeyi aşağıdaki yöntemlerle öğretilbileceğini saptamıştır:

1. Derslerle: Ders verme sırasında eleştirel düşünmenin ilkeleri öğretilabilir, fakat bu gerekli olmadığı gibi önerilmez. Mesele öyle işlenmelidir ki talebeler o husus hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu talebelere derste meseleyi yalnızca anlamaları değil onu çözümleyip yeni durumlara uygulamalarını temin edecek bir yolla sorular sorularak başarılabılır.

2. Laboratuvarlarla: Talebeler fen derslerinde laboratuvar çalışmaları esnasında kaçınılmaz bir biçimde eleştirel düşünce egzersizleri yaparlar, zira bilimsel metotlar öğrenirler.

3.Ödevlerle: Geleneksel okuma ödevleri özel sorun kurma veya sorular yazma ödevleri eleştirel düşünmeyi geliştirmek gayesiyle kullanılabilir.

4. Sayısal alıştırmalarla: Matematik ve sayıya dayalı kelime problemleri günlük hayatta kullanılacak sorun çözme yeteneklerini öğretir. Bu da açıkça eleştirel düşünmeyi arttırır.

5. Dönem ödevleriyle: Eleştirel düşünmeyi öğretmenin en iyi metodu talebelerin yazmasını temin etmektir. Yazma, talebeleri düşüncelerini düzenleme, hususlarını tasarlama, mantıklı bir şekilde bilgilerini değerlendirme ve neticelerini ikna edici bir yaklaşımla arz etmelerini temin eder. İyi yazma iyi eleştirel düşünmenin niteliğidir.

6. Sınavlarla: Sınav soruları ezberlemeye dayalı değil de eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir şekilde tasarlanabilir. Bu, açık uçlu sorular için de çoktan seçmeli sorular için de geçerlidir.

2.1.3.12. Türkçe öğretimi ve eleştirel düşünme

Eleştiri yeteneğine sahip okuyucular, bir paragrafta metin yazarının oluşturduğu düşüncelerin yaşamdaki örneklerini araştırmaya gayret eder. Okunanlar araştırılır, değerlendirilir, kişi tecrübelerinden ve diğer kaynaklardan yararlanarak çıkarımlarda bulunur. Eleştirel dinleme kavramında ise bilişsel yetenekler daha ön plandadır; anlama, sorgulama, denetleme gibi süreçleri kapsar.

Ana yeteneklerden olan yazma ile konuşma yeteneklerinin eleştirel seviyede değerlendirmeye alınması da gereklidir. Eleştiri yeteneğine sahip anlatım ancak sosyal, grup etkinliklerine önem veren bireylere mahsus bir özelliktir. Eleştiri anlayışının temel alındığı eğitimde öğrenciler kendilerinden bahsederken, objektif yaklaşım, değerlendirme gibi yeteneklere sahip olurlar.

“Eleştirel düşünme plansız, düzensiz bir faaliyet olmayıp; problemlerin temeline yaklaşan, anlamaya yönelik, gerektiğinde önermelerde bulunulan bir akıl yürütmedir” (İpşiroğlu, 2002:3).

Bahsi geçen yeteneklerin öğrencilere benimsetilmesinde, Türkçe öğretmenlerinin bu hususlara yatkın, tecrübeli ve uygulayabilir özelliklere sahip olması gerekir. Bu nedenden dolayı Türkçe öğretmenlerinin eleştiri yetenek düzeylerinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

Günümüzde olaylara, verilere eleştirel gözle bakabilen kişilere duyulan ihtiyaç nedeniyle eleştirel düşünebilen insan yetiştirmenin önemine odaklanılmıştır. Bilgi artık ezberlenen, depolanan, kullanımdan uzak bir araç değil uygulanabilirliği olan denetlenebilen, bir kavram olmaya başlamıştır. Bunun için eleştirel düşünme yetenekleri düşünme ile dil bağlantısına dikkat çekmektedir. Dil becerileri gelişmeden eleştirel düşünmenin yapılabilmesi olanaksızdır.

Düşünce ve dil ilişkisinin düzeyi hakkındaki görüşler aşağıda sıralanmaktadır:(Tuna, 2006: 6) :

1. Düşünme ile dil eş değerdir /düşünme ile dil bağlantılıdır.
2. Düşünme dil ile sağlanmaktadır / dil düşünmeyi sağlar
3. Dil düşünme ile olanaklıdır/ düşünce dilin kullanımını etkiler.

Uzmanlar öğrencilerin eleştirel düşünmeden yoksun kalma nedenleri arasında öğrencilere gereksiz ve fazla düzeyde bilgi verildiğini ve sorgulamaya dayanmadan tüm bilgileri kabul etmelerine neden olduklarını ifade eder. (Glasser, 2000; Özdemir, 2005; Titiz, 2001). Aslında eğitimin temel amacı öğrencilerin eleştirel düşünceye sahip olarak yetiştirilmeleri olduğundan, eğitim- öğretimin düzenlenmesinde bu hususlara önem verilmesi ve mevcut eğitim sisteminin tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. (Özden, 2005: 137).

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı, fikir yeteneklerini geliştirmeye yönelik düzenlenmiştir. Bunun sonucunda, eğitim öğretim sonucunda, üreten, eleştiren, düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu programla ulaşılmak istenen yetenekler şöyle sıralanabilir: Türk dilini güzel, doğru ve etkin kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sosyal olma, problem çözme, seçimde bulunma vb.(MEB, 2006: 5).

Adı geçen yeni programla beraber öğretmenin işlevi de farklılaşmıştır. Türkçe öğretmen adayları da öğretmen, bilgiyi sağlayan, ulaşma yollarını tanımlayan bir yol göstericidir. Bu sebeple, bilgili, yetenekli, eleştirel düşünmenin önemine varan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Schafersman, 1991 akt. Özdemir, 2005).

Yıldırım (2005), Türkçe öğretmenlerinin, sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmayarak eleştirel düşünme becerisini öğrencilere katmak için de çabada bulunmaları gerektiğini ifade eder. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye verdikleri önemi belirlemek için uygulanan bir araştırmada verilen 8 düşünme yöntemini sıralamaları istendiğinde eleştirel düşünmenin son sırada yer alması dikkat çekicidir. (Erkin, 2002: 67). Öğretmenlerinin böyle düşünmesinin temelinde geleneksel eğitim anlayışının süregelmesi, sorgu ve yargıya gerek duyulmayan bilgilerin sadece verilmesi ve bu konuda eğitim, seminer, kurs vb. etkinliklerin düzenlenmesi gereğine yeterince önem verilmemesi yatmaktadır (Kökdemir, 2003: 111).

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amacıyla “İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıflar) Eğitim-Öğretim Programı” uygulanmaktadır. Programın amaçlarında okuduklarını anlayan, dinlediklerini takip edebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, ulusal

değerleri özümseyen bireyler yetiştirilmesi” (MEB, 2006: 3) belirtilirken eleştirel düşünme kavramına da özellikle değinilmiştir.

Geliştirilen programda “Temel Beceriler” arasında eleştirel düşünme ikinci sırada bulunmaktadır. (Türkçeyi akıcı, güzel ve doğru kullanma /Eleştirel düşünme / Yaratıcı düşünme / İletişim sağlama / Sorun çözme /İnceleme / Seçim Yapma / Bilgi teknolojilerinden yararlanma / Müteşebbislik) (MEB, 2006: 5).

Proje değerlendirme formunda ise, öğrencide takip edilmesi gereken edinimler arasında “Eleştirel düşünme yeteneği bulundurma” (MEB, 2006: 237) ilkesi “çok iyi / iyi / orta / zayıf / çok zayıf” şeklinde değerlendirilmiştir.

Türkçe’de değerlendirme ve ölçme araştırmaları özetlendiğinde;

“Eğitim-Öğretimin tüm düzeylerinde, başarı düzeyinde, grup değerlendirme, öz değerlendirme yaşıtlı değerlendirmelerinin yapılmasında eleştirel düşünme gerekmektedir. (MEB, 2006: 227) şeklinde izah edilerek eleştirel düşünme gibi ana yeteneklere odaklanılmaktadır. Eleştirel düşünme yeteneği, Türkçe eğitim-öğretim programında türlü biçimlerde yerleşmiştir.

Bu programın yöneticisi olan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin yanında “öğretmen-öğrenci yaklaşımlarını, sınıf düzenini, öğrenme etkinliklerini ve materyalleri” (Beyer, 1991: 120-123) de dikkate alması şarttır.

Torrance, istenen öğrenci yapısını şöyle belirtir: “Düşüncelerini özgürce anlatan, özgün, bağımsız, aktif, girişken, kendisine verilen görev ve sorumlulukların bilincinde olan, şüpheli, ısrarlı, kalıpları reddeden cesur insanlardır .” (Torrance, 1971 akt. Arık, 1990).

Bundan dolayı, Türkçe dersinde eğitim-öğretim ortamı, bireyin düşünsel anlamda gelişmesini sağlayacak, özgünlüklerine katkı sunacak, düşüncelerini özgürce ifade etmesini sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.

Eğitimciler öğrencilerin çok yönlü fikir üretmelerine katkıda bulunmak için gereken yöntem ve stratejileri eğitim alanına uygulayabilmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için problem çözme, beyin fırtınası, gözlem, drama, tartışma, örnek olay, araştırma gibi yöntemler eğitim hayatına uygulanabilir (Sönmez, 1993: 23).

2.2. ELEŞTİREL OKUMA

Okuma aşaması, zihinsel özellik temelinde kompleks bir süreçtir (Bamberger, 1990: 12). Okuma, kişinin kendini yenilenmesi, kapasitesini gelişmeye mecbur etmesi için harcadığı yüce bir çabadır. (Ungan, 2008: 219). Sebep ve hedeften bağımsız, derin düşünebilme, farklı yönleri görebilme, dünyayı anlayabilmeye yarayan en gerçekçi araçtır(Adalı, 2010: 9). Okumanın zihnin gelişimine katkı sağlayan en büyük öğrenme alanı olduğunu savunan Güneş (2007:117) okuma sırasında yazılanların zihinsel kavramlara çevrildiğini, anlamlandırıldığını ve beyinde yapılandırıldığını belirtir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okumaya gerekli önemin verilmesi gerektiğini savunur.

Okuma; anlama, görme ve akılda yapılandırmak olarak üç aşamayı takip etmektedir. Görme sürecinde harf, sembol ve çizgiler fark edilmektedir. Bu süreçler dikkatle incelenerek sözcük ile tümceler bilinmekte, dikkat çekenler ayırt edilmektedir. Ayırt edilen bilgiler, değerlendirme, problem çözme, analiz-sentezde bulunma, eleştirme, bağlantı kurma, sorgulama, sınıflama, sıralama gibi bilişsel süreçlerden geçtikten sonra anlama kavuşmaktadır. Son süreçte anlamlandırılan kavramlar öncekilerle bir araya getirilerek akılda yapılandırılmaktadır (MEB, 2012a: 16).

Okuduğunu anlama, yalnızca okuma ediminin bir üst basamağı olmaktan öte, bireyin toplum içerisindeki değerini ve konumunu belirleyen etmenlerdendir (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014).

İnsanlar genellikle okuma yaparken kitap, gazete, dergi kitap, dergi vb. kaynaklardan yararlanmaktadır (Özbay, 2007: 4). Bu materyaller, bir taraftan kişilerin hayatlarında pratik bilgiler bulundururken aynı zamanda yanlış, noksan bilgiye de sebebiyet verebilmektedir. Bu sebeple yazılanların olduğu gibi kabul edilmesi yerine eleştirel olarak okunması üzerinde durulmalıdır (Özensoy, 2012: 199).

Eleştirel okuma kişinin incelediği bilgilerdeki sözcük ve tümcelerin manasını itina ile izleyerek düşünmesini sağlamak ve okuduklarını farklı bir açıyla izlemesini sağlamaktadır. Eleştirel okuyan kişi, aklını sürekli diri tutma yeteneğine sahiptir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 434).

Eleştirel okuma bireye, sorgulayan, (Kameenui ve Darch 1987), inceleyen, ufku genişleten (Pirozzi, 2003: 25) bir yol göstericidir (İşeri, 1998). Kişinin okuduklarını sorgulaması, yargılaması, incelemesi ve çıkarımlarda bulunmasıdır (Özensoy, 2012: 13). Bu tür okumadaki

temel amaç kişinin sürekli kendisine sorular yöneltmesi, tutarlılık ya da tutarsızlıkları inceleyerek sebep-sonuç bağlantıları üzerinde durmasıdır (MEB, 2012a: 354).

Eleştirel okuma diğer okumalara göre daha zahmetlidir. Yazılanları olduğu gibi kabul edip düşünmeden okumaktansa böyle bir çaba ve zaman harcamak kişinin kendisini geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Aşılıoğlu, 2008).

Okuma, sadece aklımızdakilerin cevabını aramak için kullandığımız bir yol olmamalıdır. Okurken sezme, idrak etme ve öngörülede bulunmak gerekir. Yazılanların geçerliliği, hayattaki uygulanabilirliği düşünülür. Bu gibi nedenlerle okuma eleştirel düşünmeyi diri tutan bir malzeme gibidir (Özdemir, 2011: 19-20).

Eleştirel okuyucular, yazarın oluşturduğu, savunduğu, reddettiği ya da tasvip ettiği olayları gerçek hayatta sorgulayarak farklı kaynaklarla da bir araya getirerek değerlendirmeye çalışır. Bu aşamalardan sonra okuyucu eleştirilerde bulunur (Bağcı ve Şahbaz, 2012: 2).

Yalçın ve Şengül (2004) öğrencilerin okuma ve idrak etme yeteneklerinin artırılmasına dönük bir model önerisi keşfetmişlerdir. Bu model önerisindeki basamaklar aşağıda belirtilmiştir:

1. İlk intiba

- Yazının başlığı ve resimsel öğeleriyle alakalı öğrencilerin fikirleri

2. İçeriğe yakınlaştırma

- Eğiticinin, okuma faaliyetine geçmeden, yazının girişi ve yazıdaki durum, olay, olgu ve iletilerden faydalanarak öğrencilere sorular sormak.

3. Yazının okunması

4. Okunan kısımların değerlendirilmesi

5. Öngörülerde bulunma

- Yazıdaki hadiselerin bir noktada durdurularak öğrencilere bu noktadan sonra hadiselerin nasıl sonuçlanacağına dair sorular sormak ve öngörülerde bulunmalarını istemek.

6. Öngörülerini tasdik etme

- Öngörülerin doğruluğunun ve farklılığının denenmesi

7. Yazının yapısını meydana getiren ifade ilişkilerini anlama ve yazıdaki hadiseleri açıklama

7.1. Yazıdaki anlam ilişkilerini tespit etme

7.2. Paragrafları anlamlandırma

8. Yazının idrak edilmesi

8.1. Değişik yapı şemaları kullanılarak yazının anlaşılması

8.2. Resimsel öğelerle varsayımlarda bulunarak yazının anlaşılması

8.3. Yazının şekiller yoluyla anlaşılması

8.4. Ana problem farklılıklarıyla yazının kavranması

9. Okunan yazının değerlendirilmesi

10. Temel düşünce ve yan düşüncelerin bulunması

11. Yazının tekrar yapılandırılması

- Öğrencilerin, yazıdaki hadiseleri farklı bir açıyla irdeleyerek kurgulamaları ve yazının başlığını değiştirmeleri

12. Yazının değerlendirilmesi

Sunal ve Has (2005: 161) ders materyallerini okumadan önce, okunduğu anda ve okuma bittiğinde aşağıdaki yöntemleri tavsiye etmişlerdir:

Okumadan Önce

- Okunacak yazının içeriği ile ilgili fikirleri belirtme
- Tezat tablosu düzenleme (kötü-iyi)
- Tablo düzenleme
- Sorular hazırlama

Okunduğu Anda

- Okumayı denetleme/etkin düşünme
- Notlar hazırlama
- Verileri anlamlandırma

Okuma Bittiğinde

- Şema oluşturma
- Yazıda tablo oluşturma
- Özetlemelerde bulunma

Flemming (2006) ders materyallerindeki yazının “SQ3R” okuma yöntemiyle incelenmesini tavsiye etmekte, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaları için yazıların okunmasında bazı yöntemlerin hayata geçirilmesini önermektedir. Bu önermeler şunlardır:

- Okuma yaparken açıklamak için notlar yazılması
- Paragrafın ana fikirlerinin anlatıldığı kısımların incelenmesi
- Uzun yazıların kısaltılması
- Harmanlama ve özetlemelerde bulunulması
- Satır aralarının incelenmesi: sorgulamalar yapılması
- Gerçeklik ve fikirlerin ayırt edilmesi
- Hedef ve stratejilerin belirlenmesi
- Eleştirilerde bulunulması ve incelenmesi
- Düğüncelerin anlaşılması ve değerlendirilmesi

Flemming’e göre (2006) okuma yöntemlerinden en önemlisi yazının kenarlarına yazıdan ne anlaşıldığı ve notlar alınmasıdır. Bu notlar içeriği anahtar kelimeler, yazarın kelimelerinin anlamı ve okuyanın anlamadığı sorulardan oluşabilir. Okuyucu eklemek istediklerini, fikirlerini de not halinde yazabilir. Bunların gerçekleşmesi için sayfa kenarlarında not bırakmak için yeterli alanın olması gerekir. Etkili okuma yöntemlerinden ikincisi yazıdaki ana ve yardımcı düşünceleri, detayları, örneklerin yapılmasını belirlemektir. Bunun için sınıflandırma yapmak, olaylar arasında kronolojik sıralamalarda bulunmak, farklılık ve benzerlikleri irdelemek, neden-sonuç bağlantılarına değinmek gerekmektedir. Olabildiğince uzun yazıları idrak etmek, yazının başlığının içerikle ilgisinin bulunduğunu tespit etmek, na düşüncelerin belirlenmesi, okuyucu için önemli bulunan kısımların altına çizilmesi gerekir. Tüm bunlar iyi bir özet için gereken şartlardır.

Flemming (2006) eleştirel okuma yapabilmek için yazıdaki temel düşüncelerin bilinmesi, yazının sonucundaki değerlendirmelerin incelenmesi, yazarın desteklediği fikirlerin belirlenmesi, anlaşılması ve mantıklı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Tüm bunlarla birlikte gerçeklik ve okuyucunun fikirlerinin ayırt edilmesi eleştirel okuma açısından oldukça önemlidir. Metinde yazarın nesnel ifadeleriyle öznel ifadelerinin birbirinden ayrılması yazının doğru anlaşılması için şarttır. Metin yazarının konuya tutumunun bilinmesi de eleştirel okuma için önemli bir husustur. Yazarın tutumunun bilinmesi okuyucunun yazıyı onaylaması, nesnel ya da şüpheli bakmasını sağlamaktadır. Eleştirel okuma yaparken ön yargıların, kalıp düşüncelerin fark edilerek konuya objektif bakılması şarttır. Eleştirel okuma yapan bir okuyucu yazarın ön yargılarını görebilir ve buna göre değerlendirmelerde

bulunabilir. Eleştirel okuma yapabilmek için bilinmesi gereken son yöntem metnin başka hiçbir şüpheye gerek duyulmaksızın anlaşılmasıdır. Bunun yapılabilmesi için yazarın fikirleri, yargıları, değerleri, siyasi yaklaşımının anlaşılıp yazının öyle değerlendirilmesi gerektiğidir. Okuma tamamlandıktan sonra metindeki fikirlerin ve görüşlerin tasdik edilip edilmemesi sebepleriyle birlikte ele alınmalıdır.

Eleştirel okuma bireye soran, araştıran, ufkunu genişleten bir ışık gibidir. Bu sebeple okuyucu her yazıya eleştirel yaklaşmalıdır (İçeri,1998: 2).

Yıldız (2008: 135) Eleştirel okumanın hedefinin okuyucuya yazıyla ilgili sorular sorma yeteneği kazandırarak fikir yürütmelerini sağlamanın yanında konuya objektif bakmalarını, olumlu ve olumsuz taraflarıyla kendi doğrularını bulmalarını sağlaması olduğunu ifade etmektedir. Okuyucuların metindeki fikirlere katılma durumlarını belirlemeleri zihinlerini kurcalayan sorulara yanıt aramaları, sebep-sonuç bağlantıları kurmaya yönelmelerini ve tüm bunlara tecrübelerini ekleyerek değerlendirmede bulunmalarını önermiştir.

Özdemir (2011) ise öğretici metinlerin(ders kitabı vb.) diğer yazılardan farklı okunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretici materyalleri okurken eleştirel bir tutumla bazı unsurların incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu unsurlar şunlardır:

1. İçerik oluşturma
2. İçeriğe bakış açısını tespit etme
3. Mesaj fark etme
4. Mesaj açma ve artırma yollarını bilme
 - Örneklendirmeler yapma
 - Tanımda bulunma
 - Farklı öğeleri karşılaştırma
 - Şahit gösterme
 - Objektif verilerden faydalanma
5. Lisan örüntüsünü inceleme
 - Kelime örgüsü
 - Kelimelerin anlamsal nitelikleri
 - Tümcelerin özellikleri
6. İfade şekillerini tanımlama

Özdemir (2011) eleştirel okuma yapabilmek için okunan yazının içeriğini belirlemek gerektiğini ifade eder. Metin yazarının “ne anlatmak istediği, içeriğin ne olduğu”

problemlerinin yanıtlanması, yazının içeriğinin tespit edilmesini sağlar. Eleştirel okumada diğer unsur yazarın içerik hakkındaki öznel düşünceleridir.. Yazarın içeriğe karşı tavrının, içeriği ele alma şeklinin, konuya eleştirel ya da öznel baktığının tespit edilmesi eleştirel okuma bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir. İçerikleri aynı ya da benzer konuların farklı yazarlar tarafından incelendiği metinlerde yazarın nesnel düşünüp düşünmediği daha kolay fark edilebilir. Hatta aynı içeriği ele alan yazarlar arasındaki bakış açıları bile tamamen zıt olabilir.

Özdemir (2011) eleştirel okuma yapabilmek için temel fikirleri anlama ve bu fikirleri artırmanın yollarını araştırmak gerektiğini ifade eder. Yazılan her şey temel fikirlerin etrafında geliştirilir, eğer temel düşünceyi belirleme ve artırma yolları tespit edilirse değişik fikirler ayırt edilebilir. Özdemir (2011) düşünceyi geliştirme yöntemlerini “tanık gösterme, örneklendirme, karşılaştırma yapma, tanımlama ve objektif bilgilerden faydalanma” olarak açıklamıştır. Bir fikrin basit bir biçimde anlaşılması için yazarlar genellikle örnekleme tercih ederler. Hangi örneklerin kullanıldığı eleştirel okuma için değerlidir. Konuyu açıklayıcı kavramlar ve bazı kilit ifadeler yazının anlaşılması için tanımlanır. Tanımlar yazının temel ve yardımcı fikirlerinin idrak edilmesinde okuyucuya yol gösterir. Temel fikirleri geliştirme yöntemlerinden bir diğeri de karşılaştırma yapma tekniğidir. Yazarlar değerlendirmeye aldığı fikirlerin okuyucu tarafından anlaşılabilir olması için okuyucularca bilinen bir konuyla karşılaştırma yaparlar. Böylece değişik ve benzeşik yönler okuyucunun anlamasına yardımcı olur. Tanık gösterme ise değinilen husus hakkında bireylerin farklı fikirlerine yazılarda değinilmesidir. Türkçe ders kitaplarında ana ve yardımcı kaynaklardan faydalanılması ele alınan fikirler konunun da anlaşılmasını sağlar.

Yazının ifade şeklini belirleme eleştirel okumanın bir diğer unsurudur. Özdemir (2011) öğretici metinlerdeki hedefin; okuyucunun fikir ve yaklaşımlarını sorgulama, artırma, değiştirme, farklı bir alana yöneltme olduğunu ifade eder. Bunu yapabilmek için aydınlatıcı bir yaklaşımla ele alınan içeriğin net, belirgin ve inandırıcı bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Metindeki “teorem, karşı teorem, bunları bağlantılı ilişkilendirme, sebep-sonuç bağlantısı kurma, subjektif ve objektif sorgulama çeşitlerini tanıma” eleştirel okumanın önemli süreçleridir.

DeVoogd (2008: 21) eleştirel okuryazarlığın tanımını yaparken “okuyucuların tarihsel ya da farklı kitaplarda yazılanların, konuşmaların, resim öğelerinin karşı koyan bir üslupla değerlendirildiği bir terim olduğunu ifade eder. Eleştirel okuryazarlığın hedefi tüm insanlar için hak ve istikbal düşüncesinin etkin olarak devam ettirilmesidir. Öğretmenler bu hedefi

farklı düşüncelere varmak için bulunan dönüşüm sistemleriyle ve nitelikli fikirleri önererek varmaya çalışırlar. Bu durumu gerçekleştirmek için öncelikle “eleştirel okuryazarlığın okuyucunun sunulan içeriği idrak etmeye açık olmasına” değinmektedir. DeVoogd diğer husus olarak okuyucunun yazılanları desteklemesi yerine eleştirel bir açıdan yaklaşmasını vurgulamaktadır. Bunu yapabilmek için okuyucunun metin yazarına aşağıdaki soruları sorması gerektiğini ifade etmektedir (DeVoogd, 2008: 22).

- İçerikteki mesaj nedir?
- İçerik kim ya da ne olarak isimlendirilir?
- Yazar neden bu durum hususunda yazmıştır?
- İçerikteki noksanlar nelerdir?

DeVoogd (2008) eleştirel okuryazarlığa sahip olmak için dört tutuma değinmiştir. Bu tutumları; kabul edileni eleştirme, problem tutumlu sualler, insanlık tarihindeki çoklu karakterler, literatür araştırmaları sırasında kitaplarla farklı düşünceleri bir araya getirmek olarak belirtmiştir. Doğru kabul edilenlerin yargılanması, tartışılması ve değişik fikirlerin izlenmesi gerekir. Öğrenciler bir yazıdaki siyasi ilişkileri belirlemek için aşağıdaki soruları yönelmelidir:

- İçerikte kim ya da ne imtiyazlı olarak incelenmektedir?
- İçerikte kim ya da ne olağandışı olarak gösterilmektedir?
- İçerikle ilgili diğer düşünceler nelerdir?
- Bireyler ve hadiselerle ilgili adalet nasıl oluşmaktadır?

Keller’e göre (2009) yalnızca edebî eserlerin değil farklı metinlerin de okunmasında eleştirel okuma yöntemleri önemlidir. Bu önemli noktalar şunlardır:

- Okunan sayfalara notlar ekleme
- Ön değerlendirme
- Bağlamlaştırma
- Akılda yer edinmesi için soru sorma
- Olguları ve doğruları eleştirel olarak düşünme
- Ana fikir çıkarma
- Tezin incelenmesi
- Farklı kitaplardan karşılaştırarak okuma

Otluoğlu ve Öztürk (2005: 58) eleştirel okumanın, okuyucuların gözlem ve geçmiş değerleri ile incelenmesi gerektiğine değinerek eleştirel okumanın aşağıda belirtilen dört süreçte oluştuğuna değinmişlerdir:

- Kelimeleri bilme ve isimlendirme
- İnceleyerek gözden geçirme
- Manayı hakiki tarafıyla kavrama
- Değerlendirme

Otluoğlu ve Öztürk (2005: 58) eleştirel okuma yeteneğine sahip olmayan okuyucuların gerçeklik ve yorumlarda bulunamayacağını, bunun da okuyucuları hatalı yargılara sürükleyeceğini vurgulamışlardır. Yaratıcı okuma yöntemini kullanan bir okuyucu, aşağıda belirtilen edimleri gösterir:

1) Bağlantı kurma ve yargılamalarda bulunma;

- Okuduklarını yaşantı, bilgi ve gözlemleriyle ilişkilendirir.
- Okuduklarını anlamlandırmada yaşantısından yararlanır.
- Okuduğunu farklı verilerden edindiği bilgilerle birleştirir.
- Okuduklarının bağlantıları şu açılardan gerçekleşir: Zaman, mekan, Ortaklaşalık, düşüncelerin sırası, genel ve özel detaylar, temel ve yardımcı fikirler, tepki ve etki, benzerlik.

2) Bir sonuca ulaşmak için ilgili tarafları bir araya getirerek genellemeye ulaşır.

3) Okumayı bir sorunu çözmek için köprü olarak kullanır.

4) Okuduğunu inceler ve sorgular. Bunu yaparken;

- Yargıların, hakikate yaslanan ispatlanan gerçekler mi, yoksa öznel yargılar mı olduğunu ayırır.

b) Kendi hakikatlerine ve düşüncelerine göre metin yazarının ulaştıklarını denetler.

c) Eski veri ve geçmişi ile okunanı yargılar.

d) Belli bir fikir yoluyla yazarın değindiklerinin uygulanabilirliğini araştırır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2009).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Tablo 1. Katılımcı Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| | Kategoriler | f | % |
|--|--------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 151 | 73,3 |
| | Erkek | 55 | 26,7 |
| Mezun Olunan Lise Türü | Genel Lise | 129 | 62,6 |
| | Diğer | 26 | 12,6 |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 24,8 |
| Lisede Mezun Olunan Alan | Eşit Ağırlık | 102 | 49,5 |
| | Sözel | 104 | 50,5 |
| Sınıf | 1.Sınıf | 55 | 26,7 |
| | 2.Sınıf | 37 | 18,0 |
| | 3.Sınıf | 47 | 22,8 |
| | 4.Sınıf | 67 | 32,5 |
| Anne Eğitim | Okuryazar değil | 30 | 14,6 |
| | İlkokul | 135 | 65,5 |
| | Ortaokul | 41 | 19,9 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuryazar değil | 30 | 14,6 |
| | İlkokul | 96 | 46,6 |
| | Ortaokul | 48 | 23,3 |
| | Lise | 32 | 15,5 |
| Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu | 1000 TL ve daha az | 66 | 32,0 |
| | 1001 ve üstü | 140 | 68,0 |
| Bir Yıl İçerisinde Okunan Kitap Sayısı | 1-5 | 37 | 18,0 |
| | 6-11 | 69 | 33,5 |
| | 12-20 | 49 | 23,8 |
| | 21+ | 51 | 24,8 |
| Ailenin İkamet Ettiği Yerleşim Birimi | Köy-kasaba | 50 | 24,3 |
| | İlçe | 73 | 35,4 |
| | Şehir | 43 | 20,9 |
| | Büyükşehir | 40 | 19,4 |
| Sosyal Medya Araçlarının Günlük Kullanım Süresi | Hiç | 33 | 16,0 |
| | 1 saat | 70 | 34,0 |
| | 2 saat | 47 | 22,8 |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 27,2 |
| Toplam | | 206 | 100,0 |

Tablo-1'e bakıldığında, öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiği görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde, 151 (%73,3) kız öğrenci ve 55 (%26,7) erkek öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde, 129 (%62,6) genel lise mezunu, 26 (%12,6) diğer lise mezunları ve 51 (%24,8) Anadolu lisesi mezunu öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin lisede mezun oldukları alan türlerine göre dağılımları incelendiğinde, eşit ağırlık mezunu 102 (%49,5) öğrenci ve sözel bölüm mezunu 104 (%50,5) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören 55 (%26,7) öğrenci, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 37 (%18,0) öğrenci, 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören 47 (%22,8) öğrenci ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 67 (%32,5) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan 30 (%14,6) öğrenci, annesi ilkokul mezunu olan 135 (%65,5) öğrenci ve annesi ortaokul mezunu olan 41 (%19,9) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, babası okuryazar olmayan 30 (%14,6) öğrenci, babası ilkokul mezunu olan 96 (%46,6) öğrenci, babası ortaokul mezunu olan 48 (%23,3) öğrenci ve babası lise mezunu 32 (%15,5) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, ailesi 1000 TL ve daha az ekonomik gelire sahip 66 (%32,0) öğrenci ve ailesi 1001 TL ve üstü ekonomik gelire sahip 140 (%68,0) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, bir yıl içerisinde 1-5 aralığında kitap okuyan 37 (%18,0) öğrenci, bir yıl içerisinde 6-11 aralığında kitap okuyan 69 (%33,5) öğrenci, bir yıl içerisinde 12-20 aralığında kitap okuyan 49 (%23,8) öğrenci ve bir yıl içerisinde 21 ve üstünde kitap okuyan 51 (%24,8) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerinin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre dağılımları incelendiğinde, ailesi köy-kasabada yaşayan 50 (%24,3) öğrenci, ailesi ilçede yaşayan 73 (%35,4) öğrenci, ailesi şehirde yaşayan 43 (%20,9) öğrenci ve ailesi büyükşehirde yaşayan 40 (%19,4) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, günlük sosyal medya aracını hiç kullanmayan 33 (%16,0) öğrenci, günlük sosyal medya aracını 1 saat kullanan 70 (%34,0) öğrenci, günlük sosyal medya aracını 2 saat kullanan 47 (%22,8) öğrenci, günlük sosyal medya aracını 3 saat ve üstünde kullanan 56 (%27,2) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibari ile araştırmaya katılan 206 (%100,0) öğrenci bulunmaktadır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğidir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini yansıtabilecek tarzda 10 madde içermektedir. Cinsiyet, mezun olunan lise türü, lisede mezun olunan alan, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, bir yıl içerisinde okunan kitap sayısı, ailenin ikamet ettiği yerleşim birimi ve sosyal medya araçlarının günlük kullanım süresi değişkenleri kişisel bilgi formunu oluşturmaktadır.

Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 1360 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %53,857'sini açıklayan 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,947; Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,937 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon ,90'dır. Doğrulayıcı faktör analizi de açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamıştır. Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri, sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma şeklinde isimlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında 206 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin daha önceden tanımlanan 5 faktörlü 33 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğini test etmek için yapılmıştır. Kurulan 5 faktörlü DFA modelinde her bir maddenin uyumunun incelenmesi için t değerleri incelenmiştir ve anlamlı olmayan t değerine sahip maddenin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda 5 faktörlü 33 maddelik yapı Şekil-1'de görülmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Relative Multivariate Kurtosis değeri incelenmiştir ve 1,35 bulunmuştur. Bu değer 1,00 kritik değerinden büyük bir değer olduğunda çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı ve bu bağlamda Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Jöreskog,

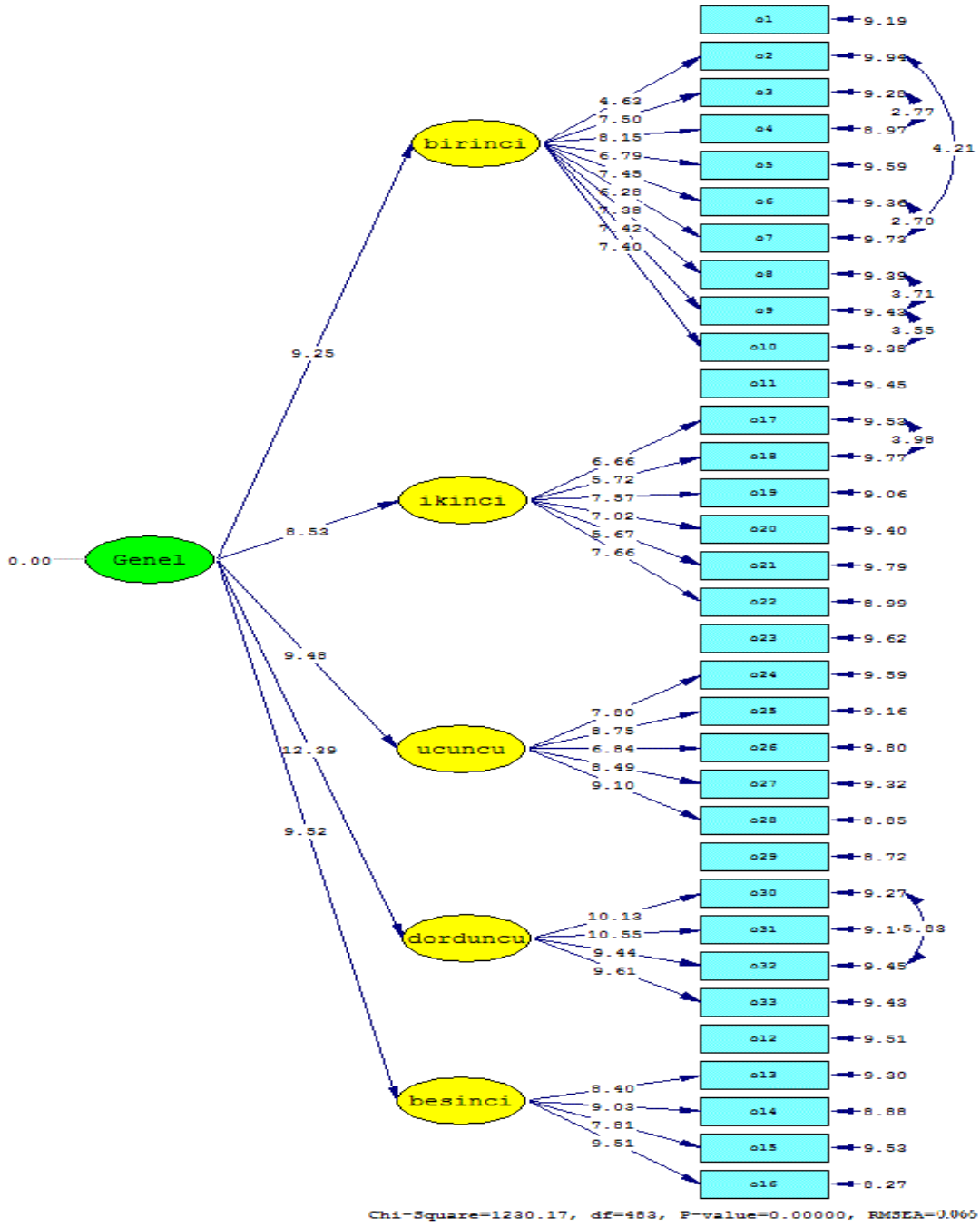
2002).Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin DFA analizi sonucu hesaplanan uyum indeks değerleri Tablo-2’de görülmektedir.

Tablo 2

Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri

| Uyum İndeks | $\chi^2/ (df)$ | RMSEA | SRMR | TLI/NNFI | CFI | NFI |
|-------------|--------------------|-------|-------|----------|------|------|
| | 1230,17/(483)=2.55 | 0.065 | 0.066 | 0.95 | 0.95 | 0.92 |

Tablo 2’de eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir. $\chi^2/(df)<3$ kritik değerinden küçük olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010, s. 206). CFI, NFI ve TLI/NNFI değerlerinin kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Sümer, 2000). Uyum indeks değerleri incelendiğinde eleştirel okuma öz-yeterlik algısı alt faktörleri ve geneli ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğine ait DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) modeli Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2 Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait 2. Düzey 5 Faktörlü DFA Modeli

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ait güvenilirlik analiz sonuçları Tablo-3’de görülmektedir.

Tablo 3.

Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

| | Sorgulama | Analiz | Değerlendirme | Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Çıkarımda Bulunma | Eleştirel Okuma Öz- yeterlik Algısı |
|---|-----------|--------|---------------|---|----------------------|---|
| Madde Sayısı | 10 | 7 | 6 | 5 | 5 | 33 |
| Cronbach α | ,83 | ,81 | ,86 | ,81 | ,75 | ,95 |

Tablo-3'e bakıldığında ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha hesaplanmıştır. Sorgulama alt faktörüne ilişkin güvenirlilik katsayısı ,83 olduğu, analiz alt faktörüne ilişkin güvenirlilik katsayısı ,81 olduğu, değerlendirme alt faktörüne ilişkin güvenirlilik katsayısı ,86 olduğu, benzerlikleri ve farklılıkları bulma alt faktörüne ilişkin güvenirlilik katsayısı ,81 olduğu, çıkarımda bulunma alt faktörüne ilişkin güvenirlilik katsayısı ,75 olduğu, eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin güvenirlilik katsayısının ,95 olduğu görülmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0,70 daha büyük olması, yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda alt faktörlere ait güvenirlilik katsayılarının yüksek derecede güvenirlilik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği

Özdemir (2005) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerisi ölçeği tek faktörlü ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler öncelikle literatür taramasına göre belirlenmiş, belirlenen maddeler daha sonra araştırma konusuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Ölçeğin ön uygulanması sonucunda yapılan Cronbach-Alpha analizine göre, ölçekteki maddelerin güvenirlilik katsayısı ,78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliğini düşüren dört madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 30 madde olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında 206 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin daha önceden tanımlanan 1 faktörlü 30 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliliğini test etmek için yapılmıştır. Kurulan 1 faktörlü DFA modelinde her bir

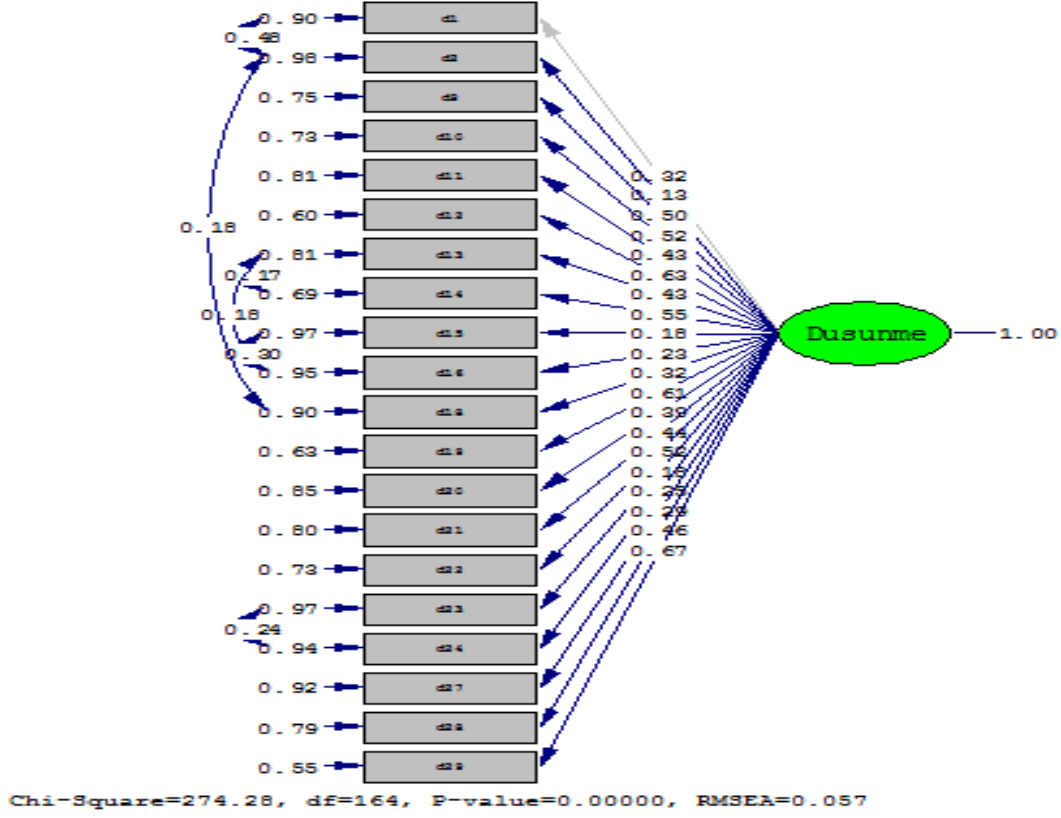
maddenin uyumunun incelenmesi için t değerleri incelenmiştir ve anlamlı olmayan t değerine sahip 3, 4, 5, 6, 7, 8, 17, 25, 26, ve 30. madde olmak üzere 10 madde modelden çıkarılarak kalan 20 madde üzerinden DFA analizi tekrarlanmıştır. Bu bağlamda 1 faktörlü 20 maddelik yapı Şekil-2’de görülmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Relative Multivariate Kurtosis değeri incelenmiştir ve 0,96 bulunmuştur. Bu değer 1,00 kritik değerinden küçük olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağladığı ve bu bağlamda Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Jöreskog, 2002). Eleştirel düşünme becerisi ölçeğinin DFA analizi sonucu hesaplanan uyum indeks değerleri Tablo-4’te görülmektedir.

Tablo 4

Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri

| Uyum İndeks | $\chi^2/ (df)$ | RMSEA | SRMR | TLI/NNFI | CFI | NFI |
|-------------|-------------------|-------|-------|----------|------|------|
| | 274,25/(164)=1,67 | 0.057 | 0.067 | 0.91 | 0.93 | 0.90 |

Tablo 4’te eleştirel düşünme becerisi ölçeğinin kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir. $\chi^2/(df)<3$ kritik değerinden küçük olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir. CFI, NFI ve TLI/NNFI değerlerinin kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde eleştirel becerisi ölçeğinin tek faktörlü yapısına ilişkin kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ölçeğine ait DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) modeli Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3.Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğine Ait 1. Düzey 1 Faktörlü DFA Modeli

Eleştirel düşünme ölçeğinin tek faktörlü yapısına ait Cronbach güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha hesaplanmıştır. 20 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı ,79 olarak yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için ise LISREL paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin dağılım ile eleştirel düşünme becerisi ölçeğinin dağılımının çarpıklık değerlerine bakıldığında -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilerin tepkilerine göre öz-yeterlik algıları ve becerileri arasındaki ilişkiye ve demografik özelliklerine göre aralarında farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve levne homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar ölçeklerinin geneli ve alt faktörleri bağlamında puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş $p>,05$ 'e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik

varsayımını sağladığı görülmektedir. Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > ,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161).

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneli ile eleştirel düşünme becerisi ölçeğine ait öğrencilerin puan dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, çarpıklık değeri) hesaplanmıştır.

Ölçekler arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, lisede mezun oldukları alan, ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki farklılığa Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizi ile bakılmıştır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, bir yıl içerisinde okuna kitap sayısı, ailenin ikamet ettiği yerleşim birimi, sosyal medya araçlarının günlük kullanım süresi değişkenlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa One Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Problem: Öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerileri ne düzeydedir?

Tablo 2.Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maximum | \bar{X} | S | Çarpıklı |
|--------------------------------------|-----|---------|---------|-----------|-------|----------|
| Eleştirel Düşünme Becerileri | 206 | 5,00 | 80,00 | 45,25 | 9,89 | -0,15 |
| Sorgulama | 206 | 16,00 | 50,00 | 39,55 | 4,92 | -0,56 |
| Analiz | 206 | 9,00 | 35,00 | 28,35 | 3,82 | -0,75 |
| Değerlendirme | 206 | ,00 | 30,00 | 24,50 | 3,85 | -1,83 |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | 206 | ,00 | 25,00 | 20,30 | 3,29 | -1,61 |
| Çıkarımda Bulunma | 206 | 8,00 | 25,00 | 19,49 | 2,93 | -0,49 |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | 206 | 49,00 | 165,00 | 132,19 | 16,23 | -0,79 |

Tablo-2'ye bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin $\bar{X}=45,25$ (S=9,89) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine ait çarpıklık katsayısına bakıldığında -,15 olduğu yani öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalamanın üzerinde dağılım sergilediği görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin düzeyleri incelendiğinde; sorgulama alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=39,55$ (S=4,92) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin -0,56 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorgulama alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Analiz alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=28,35$ (S=3,82) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin -0,75 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin analiz alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Değerlendirme alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=24,50$ (S=3,85) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin -1,83 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirme alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=20,30$ ($S=3,29$) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin $-1,61$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulma alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=19,49$ ($S=2,93$) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin $-0,49$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çıkarımda bulunma alt faktörüne ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının $\bar{X}=132,19$ ($S=16,23$) ortalama sahip olduğu ve çarpıklık değerinin $-0,79$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ortalama düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Problem: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 3.Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|--------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|-------|
| Sorgulama | Kız | 151 | 40,17 | 4,41 | 3,02 | 204 | ,003* |
| | Erkek | 55 | 37,87 | 5,83 | | | |
| Analiz | Kız | 151 | 28,39 | 3,44 | ,26 | 204 | ,798 |
| | Erkek | 55 | 28,24 | 4,76 | | | |
| Değerlendirme | Kız | 151 | 24,86 | 3,05 | 2,22 | 204 | ,027* |
| | Erkek | 55 | 23,53 | 5,38 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Kız | 151 | 20,62 | 2,70 | 2,35 | 204 | ,020* |
| | Erkek | 55 | 19,42 | 4,45 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Kız | 151 | 19,73 | 2,69 | 1,99 | 204 | ,048* |
| | Erkek | 55 | 18,82 | 3,44 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Kız | 151 | 133,77 | 13,97 | 2,33 | 204 | ,021* |
| | Erkek | 55 | 127,87 | 20,77 | | | |

* $p<,05$

Tablo-3’e bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; “Sorgulama” alt faktörüne ilişkin kız öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=40,17$) ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=37,87$) arasında $t=3,02$, $p=,003<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Analiz” alt faktörüne ilişkin kız öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=28,39$) ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=28,24$) arasında $t=,26$, $p=,798>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Değerlendirme” alt faktörüne ilişkin kız öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=24,86$) ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=23,53$) arasında $t=2,22$, $p=,027<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktörüne ilişkin kız öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=20,62$) ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=19,42$) arasında $t=2,35$, $p=,020<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktörüne ilişkin kız öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=19,73$) ile erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=18,82$) arasında $t=1,99$, $p=,048<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğine ait kız öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X}=133,77$) ile erkek öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X}=127,87$) arasında $t=2,33$, $p=,021<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Problem: Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Durum | N | \bar{X} | S | F(2-203) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|----------------|-----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Sorgulama | Genel lise | 129 | 39,91 | 4,28 | 4,13 | ,017* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 37,00 | 5,97 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 39,96 | 5,53 | | | |
| Analiz | Genel lise | 129 | 28,65 | 3,53 | 5,50 | ,005* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 26,08 | 4,44 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 28,75 | 3,88 | | | |
| Değerlendirme | Genel lise | 129 | 24,57 | 3,84 | 3,68 | ,027* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 22,77 | 4,82 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 25,24 | 3,04 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Genel lise | 129 | 20,23 | 3,33 | 1,36 | ,260 | |
| | Diğer | 26 | 19,58 | 3,57 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 20,84 | 3,00 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Genel lise | 129 | 19,54 | 2,86 | 4,12 | ,018* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 18,08 | 2,53 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 20,06 | 3,11 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Genel lise | 129 | 132,90 | 14,72 | 4,70 | ,010* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 123,50 | 19,52 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 134,84 | 16,93 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Genel Lise=1; Diğer=2; Anadolu Lisesi=3

Tablo-4'e bakıldığında, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=4,13$, $p=,017<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=37,00$), genel lise mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=39,91$) ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=39,96$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

"Analiz" alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=5,50$, $p=,005<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=26,08$), genel lise mezun olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=28,65$) ve Anadolu lise mezun olan

öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=28,75$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=3,68$, $p=,027<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=22,77$), genel lise mezun olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=24,57$) ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,24$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=1,36$, $p=,260>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=4,12$, $p=,018<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,08$), genel lise mezun olan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=19,54$) ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=20,06$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=4,70$, $p=,010<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=123,50$), genel lise mezun olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=132,90$) ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=134,84$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

Dördüncü Alt Problem: Öğrencilerin lisede mezun olunan alana göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.Öğrencilerin Lisede Mezun Olunan Alana Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Alan | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|--------------------------------------|--------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Sorgulama | Eşit Ağırlık | 102 | 40,63 | 4,40 | 3,17 | 204 | ,002 |
| | Sözel | 104 | 38,50 | 5,19 | | | |
| Analiz | Eşit Ağırlık | 102 | 29,03 | 3,24 | 2,56 | 204 | ,011 |
| | Sözel | 104 | 27,68 | 4,23 | | | |
| Değerlendirme | Eşit Ağırlık | 102 | 25,33 | 3,02 | 3,13 | 204 | ,002 |
| | Sözel | 104 | 23,69 | 4,38 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Eşit Ağırlık | 102 | 20,99 | 2,68 | 3,04 | 204 | ,003 |
| | Sözel | 104 | 19,63 | 3,68 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Eşit Ağırlık | 102 | 19,92 | 2,76 | 2,13 | 204 | ,034 |
| | Sözel | 104 | 19,06 | 3,04 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Eşit Ağırlık | 102 | 135,90 | 13,76 | 3,33 | 204 | ,001 |
| | Sözel | 104 | 128,56 | 17,65 | | | |

Tablo-5'e bakıldığında öğrencilerin liseden mezun oldukları alanlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktörüne ilişkin lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=40,63$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=38,50$) arasında $t_{(204)}=3,17$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Analiz" alt faktörüne ilişkin lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=29,03$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=27,68$) arasında $t_{(204)}=2,56$, $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Değerlendirme" alt faktörüne ilişkin lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=25,33$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=23,69$) arasında $t_{(204)}=3,13$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

"Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma" alt faktörüne ilişkin lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=20,99$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=19,63$) arasında $t_{(204)}=3,04$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktörüne ilişkin lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=19,92$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=19,06$) arasında $t_{(204)}=2,13$, $p=,034<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=135,90$) ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ($\bar{X}=128,56$) arasında $t_{(204)}=3,33$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli ve alt faktörlerinde lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının, lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık oluşmaktadır.

Beşinci Alt Problem: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo- 6 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|--------------|----|-----------|-------|----------|-------|--------------------------|
| Sorgulama | 1.Sınıf | 55 | 37,45 | 4,81 | 11,01 | ,000* | 1<3, 1<4, 2<3, 2<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 37,59 | 5,46 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 41,00 | 4,09 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 41,34 | 4,21 | | | |
| Analiz | 1.Sınıf | 55 | 27,07 | 3,87 | 4,17 | ,007* | 1<3,1<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 27,78 | 3,92 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 29,06 | 3,57 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 29,21 | 3,64 | | | |
| Değerlendirme | 1.Sınıf | 55 | 23,25 | 4,92 | 5,28 | ,002* | 1<4, 2<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 23,62 | 3,52 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 24,96 | 3,34 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 25,70 | 2,87 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | 1.Sınıf | 55 | 19,29 | 4,08 | 4,15 | ,007* | 1<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 19,65 | 2,67 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 20,89 | 2,85 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 21,07 | 2,90 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | 1.Sınıf | 55 | 18,80 | 3,02 | 4,57 | ,004* | 1<4, 2<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 18,54 | 2,95 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 19,83 | 2,58 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 20,33 | 2,85 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | 1.Sınıf | 55 | 125,87 | 17,32 | 7,98 | ,000* | 1<3, 1<4, 2<4 |
| | 2.Sınıf | 37 | 127,19 | 16,58 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 135,74 | 14,18 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 137,66 | 13,99 | | | |

*p<,05

Tablo-6'ya bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Sorgulama” alt faktöründe öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=11,01$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=37,45$) ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=37,59$), 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=41,00$) ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören

öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=41,34$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Analiz” alt faktöründe öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=4,17$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,07$), 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,06$) ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,221$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=5,28$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=23,25$) ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=23,62$), 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,70$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=4,15$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=19,29$), 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,07$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=4,57$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,80$) ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,54$), 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=20,33$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=7,98$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=125,87$) ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=127,19$), 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=137,66$) daha düşük olmasından ve 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=125,87$), 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=135,74$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.



Altıncı Alt Problem: Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Anne Eğitim | N | \bar{X} | S | F(2-203) | p | Post Hoc (Tukey) |
|------------------------------------|-----------------|-----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Sorgulama | Okuryazar değil | 30 | 35,50 | 6,14 | 15,56 | ,000* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 135 | 39,87 | 4,21 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 41,49 | 4,58 | | | |
| Analiz | Okuryazar değil | 30 | 26,13 | 4,82 | 7,38 | ,001* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 135 | 28,50 | 3,35 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 29,49 | 3,93 | | | |
| Değerlendirme | Okuryazar değil | 30 | 21,70 | 6,04 | 10,90 | ,000* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 135 | 24,81 | 3,10 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 25,56 | 3,15 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları | Okuryazar değil | 30 | 18,27 | 4,91 | 7,27 | ,001* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 135 | 20,58 | 2,77 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 20,88 | 2,91 | | | |
| Bulma | Okuryazar değil | 30 | 18,33 | 3,39 | 3,99 | ,020* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 135 | 19,50 | 2,73 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 20,29 | 3,01 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Okuryazar değil | 206 | 119,93 | 21,82 | 12,47 | ,000* | 1<2, 1<3 |
| | İlkokul | 30 | 133,24 | 13,67 | | | |
| | Ortaokul | 135 | 137,71 | 15,19 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Okuryazar değil=1; İlkokul=2; Ortaokul=3

Tablo-7'ye bakıldığında, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Sorgulama” alt faktöründe öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=15,56$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=35,50$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=39,87$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=41,49$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Analiz” alt faktöründe öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=7,84$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=26,13$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin

analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=28,50$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,49$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=10,90$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=21,70$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=24,81$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,56$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=7,27$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,27$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=20,58$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=20,88$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=3,99$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,33$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=19,50$) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin çıkarımda bulunmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=20,29$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(2-203)}=12,47$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=119,93$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından (\bar{X}

=133,24) ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından (\bar{X} =137,71) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerindeki algıları, annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin algı düzeyleri de artış göstermektedir.

Yedinci Alt Problem: Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 8. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|-----------------|----|-----------|-------|----------|-------|----------------------------------|
| Sorgulama | Okuryazar değil | 30 | 36,70 | 5,97 | 16,74 | ,000* | 1<3,1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 38,34 | 3,54 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 41,19 | 4,67 | | | |
| | Lise | 32 | 43,41 | 4,85 | | | |
| Analiz | Okuryazar değil | 30 | 25,80 | 4,69 | 12,03 | ,000* | 1<2, 1<3, 1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 27,79 | 3,16 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 29,58 | 3,33 | | | |
| | Lise | 32 | 30,56 | 3,75 | | | |
| Değerlendirme | Okuryazar değil | 30 | 22,83 | 3,87 | 9,36 | ,000* | 1<3,1<4, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 23,79 | 3,98 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 25,27 | 3,14 | | | |
| | Lise | 32 | 27,06 | 2,88 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Okuryazar değil | 30 | 18,73 | 3,05 | 8,26 | ,000* | 1<3,1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 19,73 | 3,51 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 21,33 | 2,42 | | | |
| | Lise | 32 | 21,94 | 2,87 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Okuryazar değil | 30 | 17,70 | 3,35 | 10,94 | ,000* | 1<3,1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 19,03 | 2,54 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 20,38 | 2,51 | | | |
| | Lise | 32 | 21,19 | 2,99 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Okuryazar değil | 30 | 121,77 | 19,11 | 16,27 | ,000* | 1<3,1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 128,69 | 13,27 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 137,75 | 13,67 | | | |
| | Lise | 32 | 144,16 | 15,42 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Okuryazar değil=1; İlkokul=2; Ortaokul=3; Lise=4

Tablo-7'ye bakıldığında, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Sorgulama” alt faktöründe öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=16,74$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin

sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=36,70$) ve babaları ilkökul mezunu olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=38,34$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=41,19$) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=43,41$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Analiz” alt faktöründe öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=12,03$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=25,80$) ve babaları ilkökul mezunu olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,79$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,58$) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=30,56$) daha düşük olmasından ve babaları okuryazar olmayan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=25,80$), babaları ilkökul mezunu olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=27,79$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=9,36$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=22,83$) ve babaları ilkökul mezunu olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=23,79$), babaları lise mezunu olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=27,06$) daha düşük olmasından ve babaları okuryazar olmayan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=22,83$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,27$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=8,26$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik

algılarının ($\bar{X}=18,73$) ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=19,73$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,33$) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,94$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=8,26$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=18,73$) ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=19,73$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,33$) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,94$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı alt faktörü ve geneline ilişkin öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=16,27$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=121,77$) ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=128,69$), babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=137,75$) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=144,16$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerindeki algıları, babalarının eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin algı düzeyleri de artış göstermektedir.

Sekizinci Alt Problem: Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 9. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Ailenin sosyo-ekonomik durumu | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----|-----------|-------|------|-----|-------|
| Sorgulama | 1000 TL ve daha az | 66 | 40,42 | 4,25 | 1,75 | 204 | ,081 |
| | 1001 ve üstü | 140 | 39,14 | 5,17 | | | |
| Analiz | 1000 TL ve daha az | 66 | 29,00 | 3,60 | 1,68 | 204 | ,094 |
| | 1001 ve üstü | 140 | 28,04 | 3,90 | | | |
| Değerlendirme | 1000 TL ve daha az | 66 | 25,14 | 3,50 | 1,62 | 204 | ,106 |
| | 1001 ve üstü | 140 | 24,21 | 3,98 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | 1000 TL ve daha az | 66 | 21,05 | 2,57 | 2,25 | 204 | ,025* |
| | 1001 ve üstü | 140 | 19,95 | 3,53 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | 1000 TL ve daha az | 66 | 20,24 | 2,61 | 2,58 | 204 | ,011* |
| | 1001 ve üstü | 140 | 19,13 | 3,02 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | 1000 TL ve daha az | 66 | 135,85 | 14,07 | 2,24 | 204 | ,026* |
| | 1001 ve üstü | 140 | 130,47 | 16,92 | | | |

*p<05

Tablo-9'a bakıldığında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktörüne ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=1,75$, $p=,081>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

"Analiz" alt faktörüne ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=1,68$, $p=,094>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

"Değerlendirme" alt faktörüne ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=1,62$, $p=,106>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

"Benzerlik ve Farklılıkları Bulma" alt faktörüne ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=2,25$, $p=,025<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ailesi "1000 TL ve daha az" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=21,05$), ailesi "1001 TL ve üstü" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=19,95$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktörüne ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=2,58$, $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ailesi “1000 TL ve daha az” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=20,24$), ailesi “1001 TL ve üstü” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=19,13$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $t_{(204)}=2,24$, $p=,026<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ailesi “1000 TL ve daha az” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=135,85$), ailesi “1001 TL ve üstü” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=130,47$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, aileleri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dokuzuncu Alt Problem: Öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 10. Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okunan Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Kitap Sayısı | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|--------------|----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Sorgulama | 1-5 | 37 | 37,62 | 5,78 | 6,72 | ,000* | 1<3, 2<3 1<4 |
| | 6-11 | 69 | 38,51 | 3,52 | | | |
| | 12-20 | 49 | 41,55 | 4,76 | | | |
| | 21+ | 51 | 40,45 | 5,25 | | | |
| Analiz | 1-5 | 37 | 27,22 | 4,44 | 5,48 | ,001* | 1<4, 2<3 2<4 |
| | 6-11 | 69 | 27,41 | 3,41 | | | |
| | 12-20 | 49 | 29,27 | 2,99 | | | |
| | 21+ | 51 | 29,57 | 4,10 | | | |
| Değerlendirme | 1-5 | 37 | 23,05 | 4,36 | 4,66 | ,004* | 1<3, 1<4 |
| | 6-11 | 69 | 23,91 | 2,88 | | | |
| | 12-20 | 49 | 25,22 | 4,62 | | | |
| | 21+ | 51 | 25,67 | 3,35 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | 1-5 | 37 | 19,38 | 3,26 | 3,51 | ,016* | 1<4 |
| | 6-11 | 69 | 19,75 | 3,00 | | | |
| | 12-20 | 49 | 20,78 | 3,86 | | | |
| | 21+ | 51 | 21,25 | 2,81 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | 1-5 | 37 | 18,68 | 3,27 | 2,58 | ,055 | |
| | 6-11 | 69 | 19,30 | 2,40 | | | |
| | 12-20 | 49 | 19,45 | 2,76 | | | |
| | 21+ | 51 | 20,35 | 3,32 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | 1-5 | 37 | 125,95 | 19,21 | 5,89 | ,001* | 1<3, 1<4, 2<4 |
| | 6-11 | 69 | 128,88 | 12,32 | | | |
| | 12-20 | 49 | 136,27 | 15,29 | | | |
| | 21+ | 51 | 137,29 | 17,22 | | | |

*p<,05 Kategoriler: 1-5=1; 6-11=2; 12-20=3; 21+=4

Tablo-10'a bakıldığında, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktöründe öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=6,72$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=37,62$) ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 6-11 aralığında olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=38,51$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=41,55$) daha düşük olmasından ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında

olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=37,62$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 21 ve üstü aralığında olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=40,45$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Analiz” alt faktöründe öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=5,84$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,22$) ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 6-11 aralığında olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,41$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 21 ve üstü aralığında olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,57$) daha düşük olmasından ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 6-10 aralığında olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,41$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,27$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=4,66$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=23,05$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 21 ve üstü aralığında olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,67$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=25,22$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=3,51$, $p=,016<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=19,38$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin

eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=21,25$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=2,58$, $p=,055>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Eleştirel okuma öz-yeterlik ağırlığı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=5,89$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=125,95$) ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 6-11 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=128,88$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 21 ve üstü aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=137,29$) küçük olmasından ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=125,95$), öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=136,27$) küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri okudukları kitap sayıları arttıkça artış göstermektedir. Çıkarımda bulunma basamağının dışında ölçeğin alt faktörleri ve genelinde bu artış anlamlı farklılık yaratmaktadır.

Onuncu Alt Problem: Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 11. Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Tablo-11 Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerlerine Göre Eleştirel Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Yerleşim Yeri | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|---------------|----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Sorgulama | Köy-kasaba | 50 | 38,62 | 5,89 | 1,07 | ,363 | |
| | İlçe | 73 | 39,51 | 3,92 | | | |
| | Şehir | 43 | 39,95 | 4,08 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 40,38 | 5,95 | | | |
| Analiz | Köy-kasaba | 50 | 27,50 | 4,68 | 2,80 | ,041* | 1<3, 1<4 |
| | İlçe | 73 | 27,92 | 3,09 | | | |
| | Şehir | 43 | 29,02 | 3,83 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 29,48 | 3,58 | | | |
| Değerlendirme | Köy-kasaba | 50 | 23,62 | 4,75 | 2,10 | ,102 | |
| | İlçe | 73 | 24,32 | 2,34 | | | |
| | Şehir | 43 | 24,88 | 4,79 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 25,55 | 3,50 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Köy-kasaba | 50 | 19,98 | 3,70 | ,35 | ,787 | |
| | İlçe | 73 | 20,29 | 2,38 | | | |
| | Şehir | 43 | 20,33 | 4,18 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 20,70 | 3,16 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Köy-kasaba | 50 | 19,12 | 3,04 | ,62 | ,606 | |
| | İlçe | 73 | 19,58 | 2,61 | | | |
| | Şehir | 43 | 19,91 | 2,97 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 19,33 | 3,33 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Köy-kasaba | 50 | 128,84 | 19,87 | 1,48 | ,221 | |
| | İlçe | 73 | 131,60 | 12,17 | | | |
| | Şehir | 43 | 134,09 | 16,48 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 135,43 | 17,09 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Köy-kasaba=1; İlçe=2; Şehir=3; Büyükşehir=4

Tablo-11'e bakıldığında, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktöründe öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=1,07$, $p=,363>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

"Analiz" alt faktöründe öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=2,80$, $p=,041<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ailesi köy-kasabada ikamet eden öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=27,50$), ailesi şehirde ikamet eden

öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,02$) ve ailesi büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=29,48$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=2,10$, $p=,102>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=,35$, $p=,787>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=,62$, $p=,606>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=1,48$, $p=,221>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

On Birinci Alt Problem: Öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 12. Öğrencilerin Sosyal Medya Araçlarının Günlük Kullanım Sürelerine Göre Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Kullanım Süreleri | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|--------------------------------------|-------------------|----|-----------|-------|----------|------|--------------------------|
| Sorgulama | Hiç | 33 | 40,70 | 6,04 | 3,772 | ,012 | 1>3, 1>4, 2>3, 2>4 |
| | 1 saat | 70 | 40,67 | 4,19 | | | |
| | 2 saat | 47 | 38,28 | 3,77 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 38,55 | 5,50 | | | |
| Analiz | Hiç | 33 | 29,64 | 4,24 | 3,825 | ,011 | 1>3, 1>4 |
| | 1 saat | 70 | 28,91 | 3,26 | | | |
| | 2 saat | 47 | 27,09 | 3,47 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 27,95 | 4,21 | | | |
| Değerlendirme | Hiç | 33 | 26,06 | 3,33 | 6,770 | ,000 | 1>3, 1>4 |
| | 1 saat | 70 | 25,41 | 2,99 | | | |
| | 2 saat | 47 | 23,74 | 2,62 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 23,09 | 5,16 | | | |
| Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Hiç | 33 | 21,36 | 2,87 | 2,498 | ,061 | 1>3, 1>4 |
| | 1 saat | 70 | 20,64 | 2,81 | | | |
| | 2 saat | 47 | 19,72 | 2,76 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 19,73 | 4,21 | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Hiç | 33 | 20,30 | 3,74 | 2,334 | ,075 | 1>3, 1>4 |
| | 1 saat | 70 | 19,86 | 2,81 | | | |
| | 2 saat | 47 | 18,96 | 2,55 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 18,98 | 2,73 | | | |
| Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algısı | Hiç | 33 | 138,06 | 18,38 | 4,900 | ,003 | 1>3, 1>4 2>3, 2>4 |
| | 1 saat | 70 | 135,50 | 13,34 | | | |
| | 2 saat | 47 | 127,79 | 12,56 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 128,30 | 19,05 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Hiç=1; 1 saat=2; 2 saat=3; 3 saat ve üstü=4

Tablo-12'ye bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Sorgulama" alt faktöründe öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=3,77$, $p=,012<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, günlük sosyal medya araçlarını hiç kullanmayan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=40,70$) ve günlük sosyal medya araçlarını 1 saat kullanan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=40,67$), günlük sosyal medya araçlarını 2 saat kullanan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=38,28$) ve günlük sosyal medya araçlarını 3 saat ve üstünde kullanan

öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=38,55$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Analiz” alt faktöründe öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=3,83$, $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, günlük sosyal medya araçlarını hiç kullanmayan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=29,64$), günlük sosyal medya araçlarını 2 saat kullanan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=27,09$) ve günlük sosyal medya araçlarını 3 saat ve üstünde kullanan öğrencilerin analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=27,95$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Değerlendirme” alt faktöründe öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=6,77$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, günlük sosyal medya araçlarını hiç kullanmayan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=26,06$), günlük sosyal medya araçlarını 2 saat kullanan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=23,74$) ve günlük sosyal medya araçlarını 3 saat ve üstünde kullanan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=23,09$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma” alt faktöründe öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=2,50$, $p=,061>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Çıkarımda Bulunma” alt faktöründe öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=2,33$, $p=,075>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $F_{(3-202)}=4,90$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, günlük sosyal medya araçlarını hiç kullanmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=138,06$) ve günlük sosyal medya araçlarını 1 saat kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=135,50$), günlük sosyal medya araçlarını 2 saat kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=127,79$) ve günlük sosyal

medya araçlarını 3 saat ve üstünde kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ($\bar{X}=128,30$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Medya araçlarını kullanma süreleri arttıkça, eleştirel okuma öz-yeterlik algılarında düşüş meydana geldiği görülmektedir.

On İkinci Alt Problem: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|-------------------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Eleştirel Düşünme | Kız | 151 | 44,96 | 8,75 | ,690 | 204 | ,491 |
| | Erkek | 55 | 46,04 | 12,57 | | | |

Tablo-13'e bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılık incelendiği görülmektedir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($\bar{X}=44,96$) ile erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($\bar{X}=46,04$) arasında $t_{(204)}=,69$, $p=,491>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

On Üçüncü Alt Problem: Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 14. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Durum | N | \bar{X} | S | F(2-203) | p | Post Hoc (Tukey) |
|-------------------|----------------|-----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Eleştirel Düşünme | Genel lise | 129 | 45,41 | 8,96 | 11,40 | ,000* | 1>2, 3>2 |
| | Diğer | 26 | 37,81 | 12,31 | | | |
| | Anadolu Lisesi | 51 | 48,63 | 8,92 | | | |

* $p<,05$ Kategoriler: Genel Lise=1; Diğer=2; Anadolu Lisesi=3

Tablo-14'e bakıldığında, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(2-203)}=11,40$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=37,81$), genel lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=45,41$) ve Anadolu lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=48,63$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

On Dördüncü Alt Problem: Öğrencilerin liseden mezun olunan alana göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 15. Öğrencilerin Liseden Mezun Olunan Alana Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Alan | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|-------------------|--------------|-----|-----------|-------|------|-----|-------|
| Eleştirel Düşünme | Eşit Ağırlık | 102 | 47,34 | 9,10 | 3,07 | 204 | ,002* |
| | Sözel | 104 | 43,19 | 10,25 | | | |

*p<,05

Tablo-15'e bakıldığında öğrencilerin liseden mezun oldukları alan türlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılık incelendiği görülmektedir. Eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($\bar{X}=47,34$) ile sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($\bar{X}=43,19$) arasında $t_{(204)}=3,07$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

On Beşinci Alt Problem: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 16. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|-------------------|--------------|----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Eleştirel Düşünme | 1.Sınıf | 55 | 42,51 | 13,20 | 3,18 | ,025* | 4>1 |
| | 2.Sınıf | 37 | 44,11 | 7,04 | | | |
| | 3.Sınıf | 47 | 45,72 | 9,69 | | | |
| | 4.Sınıf | 67 | 47,79 | 7,43 | | | |

*p<,05

Tablo-16'ya bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(3-202)}=3,18$, $p=,025<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=47,79$), 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=42,51$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

On Altıncı Alt Problem: Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 17. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Anne Eğitim | N | \bar{X} | S | F(2-203) | p | Post Hoc (Tukey) |
|-------------------|-----------------|-----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Eleştirel Düşünme | Okuryazar değil | 30 | 40,13 | 13,10 | 11,29 | ,000* | 1<3, 2<3 |
| | İlkokul | 135 | 44,75 | 8,06 | | | |
| | Ortaokul | 41 | 50,63 | 10,45 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Okuryazar değil=1; İlkokul=2; Ortaokul=3

Tablo-17'ye bakıldığında, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(2-203)}=11,29$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=40,13$) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=44,75$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=50,63$) küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

On Yedinci Alt Problem: Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 18. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Baba Eğitim | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|-------------------|-----------------|----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Eleştirel Düşünme | Okuryazar değil | 30 | 41,63 | 10,71 | 4,18 | ,007* | 1<3, 1<4, 2<4 |
| | İlkokul | 96 | 44,22 | 10,87 | | | |
| | Ortaokul | 48 | 46,75 | 7,28 | | | |
| | Lise | 32 | 49,47 | 7,70 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Okuryazar değil=1; İlkokul=2; Ortaokul=3; Lise=4

Tablo-18'e bakıldığında, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(3-202)}=4,18$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babası okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=41,63$) ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=44,22$), babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=49,47$) daha küçük olmasından ve babası okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme

becerilerinin ($\bar{X}=41,63$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=46,75$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

On Sekizinci Alt Problem: Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 19. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Sample T-Testi Sonuçları

| | Ailenin sosyo-ekonomik durumu | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|-----------|-------------------------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Eleştirel | 1000 TL ve daha az | 66 | 46,18 | 9,28 | ,930 | 204 | ,353 |
| Düşünme | 1001 ve üstü | 140 | 44,81 | 10,17 | | | |

Tablo 19'a bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğimleri ($\bar{X}=46,75$) ile ailesinin gelir düzeyi 1001 TL ve üstü olan öğrencilerin Tablo-19'a bakıldığında, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomi durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Ailesinin gelir düzeyi 1000 TL ve daha az o eleştirel düşünme eğimleri ($\bar{X}=44,81$) arasında $t_{(204)}=,93$, $p=,353>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

On Dokuzuncu Alt Problem: Öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 20. Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okunan Kitap Sayılarına Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Kitap Sayısı | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|-------------------|--------------|----|-----------|-------|----------|-------|------------------|
| Eleştirel Düşünme | 1-5 | 37 | 37,78 | 9,06 | 27,40 | ,000* | 1<3, |
| | 6-11 | 69 | 41,72 | 7,45 | | | 1<4, |
| | 12-20 | 49 | 49,04 | 5,51 | | | 2<3, 2<4 |
| | 21+ | 51 | 51,78 | 11,02 | | | |

* $p<,05$ Kategoriler: 1-5=1; 6-11=2; 12-20=3; 21+=4

Tablo-20'ye bakıldığında, öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(3-202)}=27,40$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, bir yıl içerisinde 1-5 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=37,78$) ve bir yıl içerisinde 6-11 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=41,72$), bir yıl içerisinde 12-20 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=49,04$) ve bir yıl içerisinde 21

ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X} = 51,78$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yirminci Alt Problem: Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel okuma becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 21. Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerlerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Yerleşim Yeri | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|----------------|---------------|----|-----------|-------|----------|-------|--------------------------|
| Birinci Faktör | Köy-kasaba | 50 | 39,34 | 10,19 | 23,38 | ,000* | 1<3, 1<4, 2<3, 2<4 |
| | İlçe | 73 | 42,86 | 6,89 | | | |
| | Şehir | 43 | 48,91 | 8,20 | | | |
| | Büyükşehir | 40 | 53,05 | 9,55 | | | |

*p<,05 Kategoriler=Köy-kasaba=1; İlçe=2; Şehir=3; Büyükşehir=4

Tablo-21'e bakıldığında, öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(3-202)}=23,38$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, aileleri köy-kasabalarda yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X} = 39,34$) ve ailesi ilçede yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X} = 42,86$), ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X} = 48,91$) ve ailesi büyükşehirde yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X} = 53,05$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yirmi Birinci Alt Problem: Öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 22. Öğrencilerin Sosyal Medya Araçlarının Günlük Kullanım Sürelerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait One-Way Anova Sonuçları

| | Kullanım Süreleri | N | \bar{X} | S | F(3-202) | p | Post Hoc (Tukey) |
|----------------|-------------------|----|-----------|-------|----------|-------|--------------------------|
| Birinci Faktör | Hiç | 33 | 51,67 | 10,43 | 12,71 | ,000* | 1>3, 1>4, 2>3, 2>4 |
| | 1 saat | 70 | 47,67 | 8,15 | | | |
| | 2 saat | 47 | 41,66 | 6,63 | | | |
| | 3 saat ve üstü | 56 | 41,45 | 11,11 | | | |

*p<,05 Kategoriler: Hiç=1; 1 saat=2; 2 saat=3; 3 saat ve üstü=4

Tablo-22'ye bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında $F_{(3-202)}=12,71$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, sosyal medya araçlarının hiç kullanmayan

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=51,67$) ve sosyal medya araçlarının 1 saat kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ($\bar{X}=47,67$), sosyal medya araçlarının 2 saat kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=41,66$) ve sosyal medya araçlarının 3 saat ve üstü kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ($\bar{X}=41,45$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yirmi İkinci Alt Problem: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel okuma becerileri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 23. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Sorgulama | Analiz | Değerlendirme | Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma | Çıkarımda Bulunma | Eleştirel Okuma Öz- yeterlik Algısı |
|-----------|---|-----------|--------|---------------|---|----------------------|---|
| Eleştirel | r | ,38(*) | ,43(*) | ,41(*) | ,31(*) | ,27(*) | ,43(*) |
| Düşünme | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Becerisi | N | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 |

*<,05

Tablo-23'e bakıldığında, öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=,38$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin sorgulamaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %14'ünü ($r^2=(0,38)^2=0,14$) açıklamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=,43$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin analize yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %19'unu ($r^2=(0,43)^2=0,19$) açıklamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=,41$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin analize yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %17'sini ($r^2=(0,41)^2=0,17$) açıklamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=,31$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük

düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %10'unu ($r^2=(0,31)^2=0,10$) açıklamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile çıkarımda bulunmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=.27$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin çıkarımda bulunmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %7'sini ($r^2=(0,27)^2=0,07$) açıklamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında $r_{(206)}=.43$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %19'unu ($r^2=(0,43)^2=0,19$) açıklamaktadır.

BÖLÜM V

5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

- Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde, 151 kız öğrenci ve 55 erkek öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde, 129 genel lise mezunu, 26 diğer lise mezunları ve 51 Anadolu lisesi mezunu öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin lisede mezun oldukları alan türlerine göre dağılımları incelendiğinde, eşit ağırlık mezunu 102 öğrenci ve sözel bölüm mezunu 104 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören 55 öğrenci, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 37 öğrenci, 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören 47 öğrenci ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 67 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan 30 öğrenci, annesi ilkokul mezunu olan 135 öğrenci ve annesi ortaokul mezunu olan 41 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, babası okuryazar olmayan 30 öğrenci, babası ilkokul mezunu olan 96 öğrenci, babası ortaokul mezunu olan 48 öğrenci ve babası lise mezunu 32 öğrenci bulunmaktadır.

- Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, ailesi 1000 TL ve daha az ekonomik gelire sahip 66 öğrenci ve ailesi 1001 TL ve üstü ekonomik gelire sahip 140 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, bir yıl içerisinde 1-5 aralığında kitap okuyan 37 öğrenci, bir yıl içerisinde 6-11 aralığında kitap okuyan 69 öğrenci, bir yıl içerisinde 12-20 aralığında kitap okuyan 49 öğrenci ve bir yıl içerisinde 21 ve üstünde kitap okuyan 51 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerinin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre dağılımları incelendiğinde, ailesi köy-kasabada yaşayan 50 öğrenci, ailesi ilçede yaşayan 73 öğrenci, ailesi şehirde yaşayan 43 öğrenci ve ailesi büyükşehirde yaşayan 40 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, günlük sosyal medya aracını hiç kullanmayan 33 öğrenci, günlük sosyal medya aracını 1 saat kullanan 70 öğrenci, günlük sosyal medya aracını 2 saat kullanan 47 öğrenci, günlük sosyal medya aracını 3 saat ve üstünde kullanan 56 öğrenci bulunmaktadır. Genel itibari ile araştırmaya katılan 206 öğrenci bulunmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve alt faktörlerinin ortalamasının üzerinde dağılım sergilediği görülmektedir.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Sorgulama” alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının genel lise mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının genel lise mezun olan

öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ve Anadolu lise mezun olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

- Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar ile lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli ve alt faktörlerinde lisede eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının, lisede sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık oluşmaktadır.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ve 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha düşük olmasından ve 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının anneleri ilkökul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerindeki algıları, annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin algı düzeyleri de artış göstermektedir.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı alt faktörü ve geneline ilişkin öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babaları okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ve babaları ilkökul mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının babaları ortaokul

mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerindeki algıları, babalarının eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin algı düzeyleri de artış göstermektedir.

- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ailesi “1000 TL ve daha az” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ailesi “1001 TL ve üstü” sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, aileleri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 6-11 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 21 ve üstü aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından küçük olmasından ve öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 1-5 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı 12-20 aralığında olan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyleri okudukları kitap sayıları arttıkça artış göstermektedir. Çıkarımda bulunma basamağının dışında ölçeğin alt faktörleri ve genelinde bu artış anlamlı farklılık yaratmaktadır.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin sosyal medya araçlarını günlük kullanım sürelerine ait eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında

anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamli farklılık, günlük sosyal medya araçlarını hiç kullanmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının ve günlük sosyal medya araçlarını 1 saat kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının günlük sosyal medya araçlarını 2 saat kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından ve günlük sosyal medya araçlarını 3 saat ve üstünde kullanan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin günlük sosyal medya araçlarını kullanma süreleri arttıkça, eleştirel okuma öz-yeterlik algılarında düşüş meydana geldiği gör÷lmektedir.

- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılık incelendiği gör÷lmektedir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli farklılık olmadığı gör÷lmektedir.
- Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamli farklılık, diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genel lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ve Anadolu lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin liseden mezun oldukları alan türlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılık incelendiği gör÷lmektedir. Eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sözel mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamli farklılık, eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamli farklılık, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu anlamli farklılık, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

- Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babası okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha küçük olmasından ve babası okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğimleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.
- Öğrencilerin bir yıl içerisinde okunan kitap sayılarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, bir yıl içerisinde 1-5 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve bir yıl içerisinde 6-11 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bir yıl içerisinde 12-20 aralığında kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ve bir yıl içerisinde 21 ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, aileleri köy-kasabalarda yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve ailesi ilçede yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ve ailesi büyükşehirde yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin sosyal medya araçlarının günlük kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, sosyal medya araçlarının hiç kullanmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve sosyal medya araçlarının 1 saat kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sosyal medya araçlarının 2 saat kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden ve sosyal medya araçlarının 3 saat ve üstü kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sorgulamaya ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin sorgulamaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını açıklamaktadır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile analize ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin analize yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %19'unu açıklamaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile değerlendirmeye ilişkin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin analize yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %17'sini açıklamaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %10'unu açıklamaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile çıkarımda bulunmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin çıkarımda bulunmaya yönelik eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %7'sini açıklamaktadır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının %19'unu açıklamaktadır.
- Ekinci (2009) tarafından “öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında cinsiyet değişkeni ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiği, sonuç olarak da kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.
- Şen(2016) tarafından “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri 3. sınıf ve 4. Sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelendiği, araştırmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

- Şen(2016) tarafından “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyesi ile katılımcıların düzeyleri arasında, babaları ortaokul mezunu olan katılımcıların en yüksek puanı aldığı söylenebilir. İlkokul mezunu babalara sahip olan bireylerin ise lise ve üniversite mezunu balara sahip katılımcılardan yüksek puan aldıkları da ulaşılan bulgular arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ekinci (2009), Gülveren’in (2007) ve Gürleyük (2008) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenim görülen sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı söylenebilir.
- Öztürk (2006) ve Dil (2001) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe yükseldiği söylenebilir.
- Deniz (2009) 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yönelim düzeylerinin 3. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yönelim düzeylerinden yüksek ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir.
- Çam (2006) okuduğunu idrak etme ile görsel okuma yeteneği, eleştirel okuma yeteneği ve Türkçe dersi akademik başarıları ile ilgili anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.
- Ünal (2006) öğrencilerin okuduğunu idrak etme seviyeleri ile eleştirel okuma yeteneği seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.
- David (2009) iki değişik gruptan eleştirel okumanın öğretildiği grubun daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.
- Carr (1990) eleştirel okumanın tüm yeteneklerin esası olduğunu ifade etmektedir. Weber ve Fleming (1980) öğretmenlerin eleştirel okumayı temellendirecek materyalleri artırmaları ve eleştirel okuma öğretiminde daha etkin metotları incelemelerini ifade etmektedir.

Değinilen araştırmalardaki ortak nokta, eleştirel düşünme ve okumanın beceri odaklı olarak benimsetilmesinin diğer öğretim metotlarına göre anlamlı biçimde değişiklik oluşturduğudur.

Eğitim kurumlarında eleştirel düşünme ve okuma becerisinin oluşturulmasında yaşanan noksanlıklardan biri de bazı eğitimci/öğreticilerce dersin ana hedefinin, öğrencilere bilgi aşılama olarak bilinmesidir. Eğitimcilerin böyle düşünmelerinin sebepleri içinde sınav merkezli bir eğitim sisteminin varlığı ile eğitimcilerin öğrencileri sınava odaklama ve müfredat programlarını yetiştirme endişeleri yatmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalamanın üzerinde dağılım sergilediği dikkate alındığında, öğretmenlerin ya da adayların eleştirel düşünme yönelimleri ve seviyelerini geliştirmek için eleştirel düşünme fakültelerde ders olarak işletilebilir.
- Öğretmen ya da öğretmen adaylarına olaylara eleştirel açıdan bakabilecekleri alternatif sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenebilir.
- Üniversitelerde tartışma kümeleri oluşturularak gruplar arasında düşünme becerileri gibi faaliyetlerle öğrenciler yarıştırlabilir.
- Türkçe dersinde temel alınacak eleştirel düşünme becerileri ve davranışları öğrencilerin gelişimlerine göre belirlenmelidir.
- Hazırlanacak eğitim durumlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine odaklanmaları ve geliştirmelerine fırsat verilmelidir.
- Programlara teorik ve uygulamalı eleştirel düşünme becerileri dersleri konmalı,
- Eleştirel düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim ya da konferanslar, seminerler verilmeli,
- İçerik eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe dersine göre ünitelendirilmeli ve farklı eleştirel düşünme yetenekleriyle ilgili yeterince etkinliğe yer verilmeli,
- Üniversitelerde, öğretmen yetiştiren fakültelerde adaya eleştirel düşünür olmanın yanında eleştirel düşünür nasıl olunur? Nasıl eğitilir? Konulu dersler verilmeli,
- Öğrencilerin dil becerilerine ve seviyelerine uygun eleştirel düşünme etkinlikleri geliştirilerek, yaşamın içinden sorunlarla nasıl başa çıkılabileceği konusunda alıştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında eleştirel okuma etkinlikleri düzenlenerek öğrencilerin gelişimleri ve sorgulayıcı bakış açıları izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akar, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Allegretti, C.L.,Frederick, J.N. (1995). "A Model For Thinking Critically About Ethical Issues." Teaching of Psychology, 22,s.:46-48.
- Arık, A. (1990). Yaratıcılık, Ankara: Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 1-11.
- Aybek, B. (2006). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1-12
- Bamberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme (Çev. Bengü Çapar) Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Beyer, B. (1987). Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston: Allynand Bacan, INC.
- Beyer, B.K. (1985). Critical Thinking: What is it? Social Education. 49.
- Brahler CJ, Quitadamo IJ, Johnson E.C, (2002), Student critical thinking is enhancedbydevelopingexerciseprescriptionsusingonlinelearningmodulesAdvancesInPhysiologyEducation, Volume 26 : (3):210-221
- Branch, J. B. (2000). The Relationship Among Critical Thinking. Clinical Decision Makingand Clinical Practica: A Comparative Study, University of Idahao Doktora Tezi.

- Broadboer, J.T. , Keyser, B.B. (2000). “An Approach To Teaching For Critical Thinking In Healt Education.” *Journal of School Healt*, 70,s.:322-326.
- Browne, M. N. & Keeley, S. (2001). *Asking The Right Questions - A Guide to Critical Thinking*. (3rd ed.) New Jersey: Prentice - Hall Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem
- Carr, K. (1990). How can we teach critical thinking? Urbana, IL. ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education. [ED326304]
- Casimiro, Lynn, Tremblay, M. A. Manon (2009), *Raisonnement clinique: Le lien entre la théorie et la pratique*, Consortium national de formation en santé Coordonnatrice de projets Volet
- Connerly, D., *Teaching Critical Thinking Skills to Fourth Grade Students Identified As Gifted And Talented*, Graceland University (Unpublished Master Thesis), Iowa, 2006.
- Cüceloğlu, D. (1995) *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem.
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik “okur dostu” metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (14). 65-82
- Darch, C. & Kameenui, E. J. (1987). Teaching ld students critical reading skills: A systematic replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91.
- David, F. D. (2009). Critical reading an evaluation of a teaching approach. Proceedings of the 39th ieee international conference on frontiers in education conference“de bildiri olarak sunuldu. Web: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818>
- Demirci, C. (2000). Eleştirel Düşünme, Eğitim ve Bilim. 25 (115): 3-9.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretmen Sanatı*, Ankara: Pegem A yayıncılık

- Deniz, E. (2009). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devoogd, G. (2008). Critical comprehension of social studies texts. RHI: promoting active citizenship. New York: Random House Inc, v.2 (2), 21-25.
- Dil, S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Elder, L., Paul, R. (2001). "Critical Thinking: Thinking to Some Purpose", Journal of Developmental Education, Fall, Vol. 25, Issue 1, p.40
- Ennis, R.H & Weir, E. (1985). The Enis-Weir Critical Thinking Essay Test. Midwest Publications, P.O.BOX 448, PASIFIC GROVE, CA 93950.
- Ennis, R.H. (1985). "A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills." Educational Leadership, 42, s.:44-48.
- Evancho, R. S. (2000). Critical Thinking Skills and Dispositions of the Undergraduate Baccalaureate Nursing Student, Connecticut: Southern Connecticut State University Yüksek Lisans Tezi.
- Facione, P. A., Facione, N. C. And Giancarlo, C. A. F. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. Informal Logic, 20(1), 61-84.
- Ferrett, S. (1997). Peak Performance: Success in College and Beyond. New York: Glencoe McGraw-Hill.0
- Fisher, A. (2001). Critical Thinking: An Introduction, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleming, D. B. & Weber, L. J. (1980). Recognizing point of view: a critical reading skill in the social studies. Social education. 44(2), 153-156.

- Flemming, L. E. (2005). Reading for thinking. (fifth edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagnon, V. (2012), Lestypes de raisonnement dans la construction dudiscours, Rencontre de développement professionnel.
- Gelder, Tim Van. (2005). Teaching Critical learning: Some Lessons from Cognitive Science, College Teaching, vol. 45, n.1, pp. 1-6.
- Glasser, W. (2000). Kaliteli Eğitimde Öğretmen. Beyaz Yayınları. Çeviren: Ulaş Kaplan. İstanbul.
- Grant, G. E. (1988). Teaching Critical Thinking. Praeger Publishers. New York.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Güneş, F. (2010), “Yapılandırıcı Yaklaşımda Anlama Becerilerini Geliştirme”, IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Fırat Üni. Eğt. Fak., Elazığ.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S.(2003). Eleştirel Düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları
- Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Halpern, D.F. (1996). Thoughtand Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. London: Lawrence Erlbaumassosiation, Publishers.
- Ivie, S. D. (2001). Metaphor: a model for teaching critical thinking. Contemporary Education, 72 (1), 18-23.
- Işıksalan, S. N. (2016). The Contributions of Postmodern Narratives to Master's Degree Students' Higher-Order Thinking Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1227-1250.
- İpşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel Düşünme Öğretilbilir mi? www.felsefeekibi.com.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediniminin eğitimsel işlevi. Dil Dergisi, (70), 5-18.

- Jöreskog, K.G. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*.
<http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(1996). İnsan, Aile, Kültür. (3.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Karadeniz, A. (2014) Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1).113-140
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel
- Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kazancı, O. (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Keller, C.A. (2009). Critical reading strategies. Applying critical thinking to reading. Web:
<http://www.alamo.edu/sac/history/keller/accditg/ssct.htm>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.) New York: Guilford
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Kuran, K. (2002). “Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri)”, Adil Türkoğlu (Ed). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: İnci Ofset.
- Küçükahmet, L. (1997). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Lewis, A., Smith, D. (1993). “Defining Higher Order Thinking”. *Theory Into Practice*, Vol. 32, No. 3
- Lipman, M. (1988). “Critical Thinking - What Can It Be?.” *Educational Leadership*, 46, s.:38-43.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University.
- McKendree, J. Small, C., Stenning, K. (2002). “The Role of Representation Teaching and learning Critical Thinking.” *Educational Review*, Vol.54, No.1.
- MEB (2005). İlköğretim 1-5 Sınıf Programları, Ankara.

- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2012a). Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. *Online Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>]
- Melancon, B., Shaughnessy, M., Acheson-Brown, D., Gaedke, B, Moore, J. “Critical Thinking Skills: levels of Preservice Elementary, Secondary, and Special Education Students” Paper presented at the National Social Science Association meeting, Las Vegas, NV, April, ED41205.
- NCEE (1988). Nation at risk: The imperative for educational reform. Washington DC: Government Printing Office.
- Nickerson, R. S. (1988), “On Improving Thinking Through Instruction”, dans Review of Research in Education, vol. 15, 1988, p. 3-57
- Norris, S. P. (1989). Can We Test Validly for Critical Thinking? Educational Researcher, 18(9), 21-26.
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership. C. 42, s.8, ss. 40-45.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri. Ankara: Öncü.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2011). Eleştirel okuma. İstanbul: Bilgi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 13-25.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.

- Öztürk, N. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Paul, R. (1998). Critical Thinking in the Classroom Teaching k-8, 9-51 April.
- Paul, R.;Binker., A.; Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W. (1991). Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy. A.L. Costa (Ed.). Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking). Revised Education, c.57, s.6, ss. 326–328.
- Pirozzi, R. (2003). Critical reading, critical thinking. New York: Addison-Wesley.
- Polat, S. , Belgin T, Özlem A.. (2005). Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri, Eğitimde Yansımalar VIII- Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Rawlinson, J. G. (1995). Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası (Çev: O. Değirmenci). Rota Yayıncılık, İstanbul.
- Ritchart, R. &Perkins, D. N (2005). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning, (ed: Keith J. Holyoakve Roberet G. Morrison), Cambridge: Cambridge University Press, ss. 775-802.
- Romano, G. (1992), Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, Pédagogie Collégiale, Vol. 6 no:1.
- Rudd, R.D. (2007). Defining Critical Thinking. Techniques: Connecting Education and Careers, 82(7), 46-49.
- Rudinow, J. & Barry V.E. (2004). Invitation to Critical Thinking. Boston, Wadsworth Publishing.
- Schafersman, S.(1991). An Introduction to Critical Thinking. İnternet: <http://www.freeinquiry.com/critical.thinking.html>
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 30, Sayfa: 193-200).

- Semerci, N. (1999). Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Geliştirilebilir mi?, Yaşadıkça Eğitim (65): 30-34.
- Sıvacı, S. & Kuzu, Y. (2016). The relationship between generic competencies of teaching profession and critical thinking tendencies of pedagogical formation training certificate program students. *Developments in Educational Sciences* (Ed. Recep Efe vd.) St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.
- Sormunen, C., Chalupa, M. (1994). "Critical Thinking Skills Research: Developing Evaluation Techniques." *Journal of Education for Business*, 69, s.:172-17.
- Sönmez, V. (1993) Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17.
- Streib, J. T. (1992). History and analysis of critical thinking. Unpublished Doctorate Thesis Memphis State University.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2005). Social studies for the elementary and middle grades: a constructivist approach (2nd ed.). NJ: Pearson Education.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahinel, S.(2007). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şen, N.S. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şengül, M. & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli eğitim dergisi*.
- Taşkıran, P. (1994). Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi İzmir: D.E.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*.(İkinci baskı), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını,

- Titiz, T. (2001). Ezbersiz Eğitim Yol Haritası. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Tuna, S. (2006). Vygotsky ve Piaget'de Düşünme/Düşünce-Dil İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel alt yapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1),218-228.
- Uysal, A.(1998). Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirici Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Üstündağ, T. (2001). Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Watson, G., Glaser, M.E. (1964). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel. N.Y: Harcourt Brace World Inc.
- www.dartmouth.edu/~compose/faculty/pedagogies/thinking.htm.
- www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.582a02904878c8.11423715
- www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.582a00f3234b17.90652180
- Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, C. (2008). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi

EK-1 Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Okuma Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeği
Değerli Öğretmen Adayları,

Bu form A.E.Ü. Türkçe Eğitimi bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okuma becerisine etkisini incelemek amacıyla uygulanmaktadır.

Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırmacı tarafından sadece bilimsel amaçla değerlendirilecektir.

Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve boş bırakmayınız. Soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur. Sizi en iyi tanımlayan, içtenlikle verdiğiniz yanıt bizim için en doğru olanıdır. Vereceğiniz yanıtlar araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından oldukça önemlidir.

Saygılarımla, teşekkür ederim.

Osman AKDAN

AEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1. Cinsiyetiniz** Kız () Erkek ()
- 2. Mezun Olduğunuz Lise Türü:**
Anadolu Lisesi () Genel Lise () Diğer ()
- 3. Liseden Mezun Olduğunuz Alan:** eşit ağırlık () Sözel ()
- 4. Sınıf Düzeyi:**
1.sınıf () 2.sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()
- 5. Annenizin Eğitim Durumu:**
Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu ()
Lise mezunu () Ön lisans-Lisans mezunu ()
- 6. Babanızın Eğitim Durumu:**
Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu ()
Lise mezunu () Ön lisans-Lisans mezunu ()
- 7. Ailenizin Sosyo-Ekonomik Düzeyi:**
0-1000 () 1001-3000 () 3001-5000 () 5001+ ()
- 8. 1 Yıl İçerisinde Okuduğunuz Kitap Sayısı:**
1-5 () 6-11 () 12-20 () 21+ ()
- 9. Ailenizin İkamet Ettiği Yerleşim Birimi:**
Köy- Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir ()
- 10. Sosyal Medya Araçlarını (Facebook, Twitter, İnstagram vb) Günlük Kullanım Süreniz:**
Hiç () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve üzeri ()

| ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ | TAMAMEN KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | TAMAMEN KATILMIYORUM |
|---|-------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------------------|
| 1. Bir arkadaşımın bana söylediği bir şeye şüphe duymadan inanırım. | | | | | |
| 2. Öğretim elemanının söylediklerine, anlattıklarına şüphe duymadan inanırım. | | | | | |
| 3. Anne-babamın söylediklerine şüphe duymadan inanırım. | | | | | |
| 4. Bir şeyi doğru kabul etmem için ona kalben inanmam yeterlidir. | | | | | |
| 5. Doğru kabul ettiğim bir şeyi herkese benimsetmeye çalışırım | | | | | |
| 6. Kabul ettiğim bir şeyi ispatlamak zorunda değilimdir. | | | | | |
| 7. Soru sorulduğunda, hiç düşünmeden yanıt veririm. | | | | | |
| 8. Bir şey hakkında seçim yaparken ve karar verirken aklıma ilk geleni yaparım. | | | | | |
| 9. Bir problemle karşılaştığımda genelde ondan uzak durur veya onu görmezden gelirim. | | | | | |
| 10. Bir problemle karşılaştığımda genelde panikler ve bilinçsizce davranırım. | | | | | |
| 12. Bir problemi çözmek için tek bir yoldan hareket ederim. | | | | | |
| 13. Öğretmenime veya anne- babama fazla soru sormamayı tercih ederim. | | | | | |
| 14. Aklıma takılan konular hakkında kendime fazla soru sormam. | | | | | |
| 15. Başkalarının ne düşündükleri benim için çok önemli değildir. | | | | | |
| 16. Bir şey hakkında kimseye danışmadan sadece kendim karar veririm. | | | | | |
| 18. Benim için sadece bir tek doğru ve yanlış vardır | | | | | |
| 19. Televizyonda gördüklerim ya da duyduklarım benim için doğrudur. | | | | | |
| 20. Birisini dinlerken genelde, onun ne demek istediğini anlamak istemem. | | | | | |
| 21. Bir konu hakkında birileriyle tartışmaktan genelde kaçınırım. | | | | | |
| 22. Arkadaşlarımın, öğretmenimin ve ailemin beni eleştirmesine tahammül edememem. | | | | | |
| 23. Bir şeye karar verirken mutlaka birilerinin yardımına ihtiyaç duyarım. | | | | | |
| 24. Bir şeye karar verirken duygularıyla hareket ederim. | | | | | |
| 25. Her zaman, benim için faydalı olan şey ön plandadır. | | | | | |
| 26. Yaptığım hatalar üzerine genelde kafa yormam. | | | | | |
| 27. Sevdiğim birinin ısrarı üzerine kendi fikirlerimden vazgeçebilirim | | | | | |
| 28. Tartıştığım birisine karşı düşüncelerimi açıkça ifade edemem. | | | | | |
| 29. Bir konu hakkında çözüm üretmek benim işim değildir. | | | | | |
| 30. Kitap okumaktan hiç hoşlanmam ve kitabı hemen bırakırım. | | | | | |

| ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ | TAMAMEN KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | TAMAMEN KATILMIYORUM |
|---|--------------------|------------|------------|--------------|----------------------|
| 1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim. | | | | | |
| 2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım. | | | | | |
| 3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim. | | | | | |
| 4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim. | | | | | |
| 5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim. | | | | | |
| 6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim. | | | | | |
| 7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım. | | | | | |
| 8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim. | | | | | |
| 9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim | | | | | |
| 10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim. | | | | | |
| 11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım. | | | | | |
| 12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim | | | | | |
| 13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim. | | | | | |
| 14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim. | | | | | |
| 15. Okuduğum metnindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim | | | | | |
| 16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim. | | | | | |
| 17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim. | | | | | |
| 18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim. | | | | | |
| 19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim. | | | | | |
| 20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim. | | | | | |
| 21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim. | | | | | |
| 22. Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim. | | | | | |
| 23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim. | | | | | |
| 24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim. | | | | | |
| 25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemede zorlanırım. | | | | | |
| 26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim. | | | | | |
| 27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım. | | | | | |
| 28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim. | | | | | |
| 29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim. | | | | | |
| 30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim | | | | | |
| 31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim. | | | | | |
| 32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım. | | | | | |
| 33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim. | | | | | |

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : OSMAN AKDAN

Doğum Yeri ve Yılı : MUT / 29.07.1989

Yabancı Dili :İNGİLİZCE

E-posta : osmanakdan@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Özel Ekin Sınav Temel Lisesi 2015 - (Halen)