



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

AYŞE RUMEYSA DUMAN

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Rumeysa Duman

Danışman:

Prof. Dr. Sabahat BURAK

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2025

Ayşe Rumeysa Duman

İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ayşe Rumeysa Duman 'nın bu çalışması **16/07/2025** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy ~~çokluğu~~ ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi A.D.

Üye : Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi A.D.

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Sabahat BURAK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi A.D.

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleriyle bana her zaman destek olan, yol gösteren, çalışmaktan büyük gurur duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Sabahat BURAK’a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte yanımda olarak bu çalışmanın tamamlanmasında her türlü emeği geçen, bıraktığım yerde beni motive eden canım arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem dâhilinde olan ilkokul öğrencilerine çalışmama katıldıkları ve bana verdikleri destek için teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca beni her yönden destekleyen ve bu çalışma sürecinde de bana güvenen canım aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Rumeysa Duman

Antalya, 2025

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Duman, Ayşe Rumeysa

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sabahat BURAK

Temmuz 2025, viii+72 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma alışkanlıkları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hakkâri/Merkez’de bulunan bir ilkokulda okumakta olan 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OA) ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43’ü kızlardan oluşurken, %57’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmektedir. %60 3. sınıf öğrencisi, %40 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, t-testi, tek yönlü varyans analiz ve pearson korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin EDÖ ve OA’dan aldıkları puanlar ve bu ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmamıştır ($p>0.05$). EDÖ yanlılık alt boyutundan alınan puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kız öğrencilerin yanlılık puanları, erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin OA’ya ilişkin analiz sonuçları; okuma deneyimi, aile tutumları ve OA toplam puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin okuma deneyimi, aile tutumu ve OA toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Öğrencilerin EDÖ toplam puanları yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin EDÖ olgunluk ve meraklılık alt boyutlarına ilişkin puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0.05$). 4. sınıf öğrencilerinin olgunluk puanları ile, meraklılık puanları 3. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. EDÖ diğer alt boyutları yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir ($p>0.05$).

Öğrencilerin OA sınıflarına göre bireysel tutum, okuma deneyimi ve okuma alışkanlığı toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0.01$). 3. sınıf öğrencilerinin bireysel tutum puanları ile okuma deneyimi puanları 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer şekilde 3. sınıf öğrencilerinin OA toplam puanlarının da 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin EDÖ puanları yalnızca meraklılık boyutunda anne eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyut puanları onların anne eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin EDÖ puanları yalnızca yanlılık boyutunda baba eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.005$). Öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyut puanları baba eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Okuma Alışkanlığı.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CRITICAL THINKING TENDENCIES AND READING

Duman, Ayşe Rumeysa

Master of Education, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Sabahat BURAK

July 2025, viii+72 pages

The aim of this study is to explore the relationships between primary school students' critical thinking dispositions, reading habits, and personal variables. The research follows a correlational survey model. The participants consist of 3rd and 4th-grade students attending a primary school in Hakkâri city center during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a personal information form developed by the researcher, the Reading Habits Scale for Primary School Students (RH), and the Critical Thinking Dispositions Scale (CTDS). Among the participating students, 43% were girls, while 57% were boys. The students' ages ranged from 7 to 11, with 60% in 3rd grade and 40% in 4th grade. The data were analyzed using t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation.

According to the analysis results, no significant relationships were found between the students' scores on the CTDS and RH scales or their sub-dimensions ($p>0.05$). However, the scores on the biasness sub-dimension of the CTDS showed a significant difference based on gender ($p<0.05$). Female students' biasness scores were significantly higher than those of male students.

The analysis results for the RH scale revealed that reading experience, family attitudes, and total RH scores differed significantly by gender ($p<0.05$). Female students' reading experience, family attitude, and total RH scores were significantly higher than those of male students. The students' total CTDS scores did not show significant differences based on age ($p>0.05$). However, the open-mindedness and curiosity sub-dimensions of the CTDS differed significantly by grade level ($p<0.05$). Fourth-grade students' open-mindedness scores and third-grade students' curiosity scores were significantly higher. The other sub-dimensions of the CTDS did not show significant differences by age ($p>0.05$).

The students' RH scores—including individual attitude, reading experience, and total reading habits—differed significantly by grade level ($p<0.01$). Third-grade students' individual attitude and reading experience scores were significantly higher than those of fourth-grade students. Similarly, third-grade students' total RH scores were also significantly higher than those of fourth-grade students.

The students' CTDS scores showed significant differences only in the curiosity dimension based on maternal education level ($p<0.05$). However, their total RH scores and sub-dimension scores did not differ significantly based on maternal education level ($p>0.05$). The CTDS scores showed significant differences only in the biasness dimension based on paternal education level ($p<0.005$). The total RH scores and sub-dimension scores did not differ significantly based on paternal education level ($p>0.05$).

Keywords: *Primary School, Critical Thinking, Critical Thinking Tendency, Reading Habit.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.2.1.Alt Problemler.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme Kavramı.....	5
2.2. Düşünmenin Unsurları, Özellikleri ve Kapsamı	6
2.3. Eleştirel Düşünmenin Unsurları ve Özellikleri	7
2.4.Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Alt Bileşenleri	7
2.5.Eleştirel Düşünen Bireyin Davranışsal Özellikleri	8
2.6.Eğitim ve Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemi.....	9
2.7. Eleştirel Düşünme Eğilimi	10
2.8. Temel Dil Becerileri	13
2.8.1. Dinleme.....	13
2.8.2. Konuşma	13
2.8.3. Yazma	14
2.8.4. Okuma	14
2.8.4.1 Okuma Alışkanlığı	14
2. 9. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar	16
2. 10. Okuma Alışkanlığı ile İlgili Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Katılımcılar	31
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	31
3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	32
3.3.3. İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği	33
3.4. Veri Toplanma Süreci	34
3.5. Veri Analizi	34

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	44

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	47
KAYNAKÇA.....	51
EKLER.....	62
EK-1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	62
EK-2. EK-2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ.....	64
EK-3. ETİK KURUL KARARI.....	65
EK-4. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİNLERİ.....	68
EK-5. ÖLÇEK İZİN YAZILARI.....	70
ÖZGEÇMİŞ SAYFASI.....	70
İNTİHAL RAPORU	71
BİLDİRİM SAYFASI	72

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yapılan Normallik Testi Sonuçları	35
Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiler	36
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t Testi Sonuçları	37
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	40
Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıflarına Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	41
Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıflarına Göre OA Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.8. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Seviyelerine Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.11. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre OA Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eleştirel düşünme, bireylerin farklı düşünebilme ve karşılaştırma yapabilme becerilerinin yanı sıra problem çözme yeteneklerini de kullanmalarıyla ortaya çıkan bir süreçtir (Purnami vd., 2021). Bu düşünme biçimi olayların nedenlerini anlamada, fikirleri değerlendirmede, yeni ve farklı bakış açıları geliştirmede ve başkalarının perspektiflerini anlamada da önemli bir role sahiptir (Widana vd., 2018). Eleştirel düşünme aynı zamanda olayları, durumları, nesneleri ve kişileri açık fikirlilikle sorgulayarak öğrenmeyi içeren bir yaklaşımdır (Saputri vd., 2019). Böyle bir yaklaşıma sahip bireylerin görüşlerin değişmesine açık olmak, başkalarına saygı duymak, bağımsız düşünebilmek, kanıtları incelemekten bir durumu kesin doğru olarak kabul etmemek ve adil fikirli olmak gibi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Chijioke ve Offiah, 2013). Dolayısıyla çocukların sorgulayıcı bir zihin yapısına sahip olmaları, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır

Çocuklar alışılmadık veya karmaşık sorunları çözmek için yaratıcı yöntemler geliştirebilecek bilişsel esneklik ve gelişim hızına sahiptir (Misrom vd., 2020, s. 156). Çocukların erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi analiz etmeleri, değerlendirmeleri, yorumlamaları ve sentezlemeleri, aynı zamanda yaratıcı düşüncüyü uygulayarak argüman oluşturmaları, problem çözmeleri veya sonuçlara ulaşmaları, yaşama uyumlarını ve her alandaki başarılarını artırabilir (Alexander vd., 2011, s. 48). Bu nedenle, çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin erken yaşlardan itibaren sistematik olarak geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığı ilerleyen yaşlarda da kazanılabilen bir alışkanlık olsa da temellerinin erken çocukluk döneminde atılması son derece önemlidir. Bu süreç öncelikle aile üyelerinin model alınmasıyla başlamakta, ardından okul ortamında sistematik eğitimlerle pekiştirilerek gelişmektedir (Arslan ve Polat, 2025). Okuma alışkanlığı edinen bireylerde gözlemlenen bilişsel ve sosyal gelişimlerin, akademik başarıyı da doğrudan olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kayahan-Yüksel ve Emmioğlu-Sarıkaya, 2021; Ogunrombi ve Adio, 1995). Bu süreçte, bireyin söz varlığının zenginleşmesi, metin bağlamını kavrayarak bilinmeyen kelimelere anlam verebilmesi ve okuduğunu hızlı/doğru anlaması temel beceriler arasında yer almaktadır (Owusu-Acheaw ve Larson, 2014).

Okuma alışkanlığı, bireyleri sınırlı çevrelerinden çıkararak dünyadaki olaylara ilişkin bakış açılarını, algılarını, tutumlarını ve analiz yeteneklerini olumlu yönde dönüştürmektedir (Eroğlu, 2013). Bireysel düzeyde başlayan bu değişimler, toplumsal yapıyı da dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Güncel bilgileri takip eden, disiplinlerarası okumalar yapan ve dünyayı anlamlandırma çabası gösteren bireyler, toplumsal gelişimin itici gücünü oluşturmaktadır. Nitekim, ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli göstergelerden biri olan kitap okuma oranları, okuma kültürü güçlü toplumların refah seviyelerinin yüksekliği ve değişen dünyaya uyum sağlama becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Özbay vd., 2008).

Yirminci yüzyılda öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarına katkı sağlayan önemli bir beceri olarak tanımlanan eleştirel düşünme modern işyerlerinin artan ihtiyaçları ve yükseköğretimde hesap verebilirlik durumları dolayı ön plandadır (Uluçınar ve Akar, 2021). Eleştirel düşüncenin eğitim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretilmesi kadar onun etkili bir şekilde ölçülmesi de eğitim sürecinin bir boyutudur. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünebilmesi için bilgi dağarcığına sahip olmaları gerekir. Bilgi dağarcığının artması için en önemli adım kitap okumaktır. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılması özellikle ilkökul aşamasında çok önemlidir (Esen-Aygün, 2019). Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 2) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6) İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Mevcut literatür incelendiğinde, kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin çalışmaların daha çok ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Balcı vd., 2009; Söylemez, 2018). Özellikle ilkokul kademesinde, bu iki önemli beceri alanını birlikte ele alan araştırmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Akar ve Can, 2020; Çakan-Akkaş ve Kabataş-Memiş, 2021). Bununla birlikte son yıllarda ilkokul öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme araştırmalarının daha çok 4. sınıfla sınırlı kaldığı ve niceliksel olarak yetersiz olduğu bildirilmiştir (Karadem ve Yakıt-Ongun, 2020). Araştırmanın bir diğer önemi, okuma

alışkanlığının yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda üstbilişsel farkındalık ve analitik düşünme yeteneğini de geliştirdiğine dair bulgularla desteklenmektedir (Özdil ve Demir, 2022). Eleştirel düşünme becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasının, bireylerin akademik başarısı ve yaşam boyu öğrenme süreçleri üzerinde kalıcı etkileri olduğu bilinmektedir (Facione, 1990; Paul ve Elder, 2001). Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları, ilkokul düzeyinde eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı arasındaki dinamikleri anlamak için teorik bir çerçeve sunacak ve eğitim politikalarına yön verebilecek pedagojik öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ölçekleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma Hakkâri ili; Merkezde bulunan bir ilkokulda okumakta olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Eleştirel Düşünme:** Aktif öğrenme süreçlerini temel alan; çoklu zekâ alanlarını harekete geçiren, sistematik bir yönteme sahip, mantıksal temeller üzerine kurulu, problem çözme becerilerini geliştiren ve yaratıcılığı destekleyen bütüncül bir düşünme biçimidir (Çalışkan, 2019).
- **Eleştirel Düşünme Eğilimi:** Bireylerin olayları analiz etme, bilgiyi değerlendirme, yorumlama yapma ve fikirleri tartışma gibi zihinsel süreçlere yönelme derecesini ifade eden bir beceriler bütünüdür (Yıldırım-Döner ve Demir, 2022).
- **Okuma Alışkanlığı:** Bireyin okuma becerisini düzenli ve sürekli bir şekilde yaşamının doğal bir parçası haline getirmesi olarak tanımlamaktadır (Erkuş ve Babayiğit, 2023).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Düşünme Kavramı

Düşünme becerisi sayesinde insanlar, karşılaştıkları problemleri analiz edip çözümler üretebilir ve çevreleriyle uyumlu ilişkiler kurarak yaşamlarını sürdürebilir. Düşünme yalnızca duyuşsal izlenimlerin ötesine geçen; akıl yürütme, karşılaştırma, analiz etme, sentezleme ve soyut kavramları anlama gibi karmaşık zihinsel süreçleri içeren bir yetenektir. Düşünme süreci zihinsel canlandırma, odaklanma, sonuç çıkarma amacıyla analiz yapma, önceki bilgileri kullanma ve bilişsel işlemler gerçekleştirme gibi becerileri içerir. Bu bağlamda, geçmiş deneyimlerin hatırlanması, belirli bir konuya yönelik ilgi geliştirme ve detayları sistematik biçimde inceleme de düşünmenin temel bileşenleri arasında sayılabilir. Ayrıca, mevcut bilgiyi yorumlayarak yeni çıkarımlara ulaşma veya bilgiyi geliştirme çabası da düşünmenin işlevsel boyutunu oluşturur. Dolayısıyla düşünme hem bilginin yeniden yapılandırılmasını hem de yaratıcı fikir üretimini gerektiren bütüncül bir zihinsel aktivitedir (Kurnaz, 2013; Semerci, 2004).

Mantıksal düşünme süreci zihnin bilgi parçalarını birbirine bağlayarak sistematik bir yolculuğa çıkmasıdır. Bu yolculukta fikirleri şekillendirmek ve sonuçlara ulaşabilmek amacıyla zihinsel yetenekleri gözden geçirmek olarak ifade edilen düşünme kavramı; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramlaştırma, uygulama, analiz etme ve değerlendirmenin disipline edilmiş biçimi” olarak tanımlanmaktadır (Kurnaz, 2013: 7-8).

İnsan zihninin temel işlevleri olan düşünme, hissetme ve isteme süreçleri birbirleriyle dinamik bir etkileşim içerisindedir. Düşünme eylemi, zihinsel süreçlerin bilinçli bir şekilde organize etme ve analiz etme kapasitesini ifade eder. Duygusal süreçler, olayları değerlendirerek bize öznel deneyimler kazandırırken, irade ise bu değerlendirmeler doğrultusunda eyleme geçme veya kaçınma kararlarımızı yönetir (Paul ve Elder, 2001).

2.2. Düşünmenin Unsurları, Özellikleri ve Kapsamı

Düşünme Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2015) göre, duyum ve izlenimlerden ayrı olarak aklın karşılaştırma, analiz etme, sentezleme ve soyut ilişkileri kavrama yeteneğidir. Saban (2014) ise düşünmeyi, gözlem ve deneyimlerle elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, çözümleme, yorumlama ve farklı bağlamlara uyarlama süreci olarak tanımlamaktadır. Cole'a göreyse (Akt. Özden, 2011) düşünme; gözlem, deneyim, sezgi ve mantıksal çıkarımla edinilen bilgiyi sistematik biçimde işleme, yeni sonuçlara ulaşma ve mevcut bilginin sınırlarını aşma çabası olarak ifade edilmektedir. Bu tanımlar, düşünmenin yalnızca bilgiyi işleme değil, aynı zamanda bilgiyi dönüştürme ve genişletme süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Düşünme eylemi, zihinsel süreçlerin yanı sıra temelinde bazı karakteristik özellikleri barındıran bilgi birikimini, becerileri, tutumları, yöntem ve teknikleri, ayrıca etik değerleri de içeren kapsamlı bir bütündür. Güneş (2012) bu temel özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- *Nesnel Yaklaşım*: Bilgiyi değerlendirirken önyargılardan uzak durma ve geçmiş deneyimleri doğru şekilde yorumlama
- *Anlaşılır İfade*: Düşünceleri açık, öz ve objektif bir biçimde aktarabilme
- *Analitik Değerlendirme*: Mantık çerçevesinde geçerli ve geçersiz argümanları ayırt edebilme
- *Karşılaştırmalı Analiz*: Belirsiz benzerlik ve farklılıkları sistematik şekilde irdeleyerek ortaya koyma
- *Tartışma Bilinci*: Hakikati aramanın, tartışmada üstün gelmekten farklı olduğunu kavrama
- *Çoklu Çözüm Perspektifi*: Sorunların çeşitli nedenleri ve alternatif çözüm yolları olabileceğini kabul etme
- *Kavramsal Farkındalık*: Hipotez, varsayım ve sonuç arasındaki temel ayrımları bilme
- *Eleştirel Ayırt Etme*: Bir iddianın doğruluğu ile ikna ediciliği arasındaki farkı görebilme
- *Çoğulcu Bakış Açısı*: Genellemelerden kaçınarak olaylara farklı perspektiflerden yaklaşabilme

Bu temel özellikler, sağlıklı düşünme süreçlerinin yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda sistematik bir zihinsel disipline de ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

2. 3. Eleştirel Düşünmenin Unsurları ve Özellikleri

Eleştirel düşünmenin hem teorik hem de pratik yönlerini kapsamaktadır. Eleştirel düşünme, bireyin inanç ve eylemleriyle ilgili akılcı kararlar alabilmesi için şüpheci ve derinlemesine analiz yapma becerisi olarak tanımlanabilir (Gürkaynak vd., 2008). Kurnaz (2013), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Önyargıları fark etme ve tutarlılık değerlendirme,
- Birincil ve ikincil kaynakları ayırt edebilme,
- Çıkarımlar ile dayanaklarını ayırtılabilmek,
- Varsayımları, iddiaları ve fikirleri eleştirel biçimde inceleyebilme,
- Argümanlardaki eksiklikleri ve belirsiz ifadeleri tespit edebilme,
- Tanımların geçerliliğini ve sonuçların mantıksal uyumunu sorgulayabilme.

Bu özellikler, eleştirel düşünmenin sistematik ve analitik yapısını ortaya koymaktadır.

2. 4. Eleştirel Düşünmenin Aşamaları

Eleştirel düşünme, öğrenilebilir ve geliştirilebilir dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin düşünme kapasitelerini farklı düzeylerde etkilemekte olup, eleştirel düşünme becerisinden yoksun kişilerden bu alanda uzmanlaşmış bireylere kadar uzanan bir gelişim çizgisi sunar (Doğan, 2013). Elder ve Paul (1996, akt. Doğan, 2013) bu gelişimi altı aşamalı bir modelle açıklamıştır:

- *Yansıtamayan düşünür*: Düşüncelerini analiz etme yeteneğinden yoksun bireyler
- *Meydan okuyan düşünür*: Eleştirel düşünmenin önemini fark etmeye başlayanlar
- *Acemi düşünür*: Eleştirel düşünme becerilerini uygulamaya yeni başlayanlar
- *Pratik düşünür*: Eleştirel yaklaşımı günlük yaşamında düzenli olarak kullananlar
- *Gelişmiş düşünür*: Eleştirel düşünme tekniklerinde ustalaşmaya başlayanlar

- *Uzman düşünür*: Eleştirel analizi tutarlı ve sistematik şekilde uygulayanlar

Bu basamaklar, bireylerin eleştirel düşünme yolculuğundaki gelişim evrelerini sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

2. 5. Eleştirel Düşünen Bireyin Davranışsal Özellikleri

Eleştirel düşünme davranışları *duyuşsal* (tutum ve eğilimler) ve *bilişsel* (zihinsel süreçler) alan davranışları olmak üzere iki temel kategoride incelenebilir (Güneş ve Aytan, 2024). Doğan'ın (2013) çalışmasında belirtildiği üzere, eleştirel düşünen bireylerin sergilediği karakteristik özellikler şunlardır:

Duyuşsal Alan Davranışları:

- Özgür ve bağımsız düşünebilme yetisi
- Hoşgörülü ve adil bir bakış açısı
- Duygu ve mantık dengesini kurabilme
- Önyargılardan arınmış yaklaşım
- Sorgulama cesareti ve düşünme azmi
- İyi niyetli ve hakkaniyetli değerlendirme
- Kendi düşünme sürecine güven

Bilişsel Alan Davranışları:

- Analiz ve sentez yapabilme (görüşleri inceleme, verileri değerlendirme)
- Eleştirel okuma ve dinleme becerileri
- Disiplinler arası bağlantı kurabilme
- Geçerli-geçersiz ayrımı yapabilme (bilgi kaynaklarını, genellemeleri, varsayımları değerlendirme)
- Tutarlı argüman oluşturma ve çözüm üretme
- Karşılaştırma yapabilme (farklı görüşler, ideal-gerçek ayrımı)

- Sistematik değerlendirme (ölçüt geliştirme, sonuç çıkarma)
- Soru sorma ve sorgulama becerisi
- Bilgi transferi yapabilme

Bu özellikler, eleştirel düşünmenin sadece zihinsel bir faaliyet olmadığını, aynı zamanda bireyin tutum ve davranışlarına da yansıyan kapsamlı bir beceri seti olduğunu göstermektedir. Her iki boyutun dengeli gelişimi, bireyin karmaşık problemler karşısında etkili çözümler üretebilmesinin temelini oluşturur (Doğan, 2013).

2. 6. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemi

Eleştirel düşünen bireyler, yanlışları tespit edip sorgulayabilme becerisine sahiptirler (Kestel ve Şahin, 2018; Öncel, 2019). Bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Şahin'ın (2002) vurguladığı gibi, öğretmenlerin bu süreçte üstlenmesi gereken temel görevler şunlardır:

Öğrenci Merkezli Yaklaşım:

- Öğrencilerin varsayımlarını özgürce ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturma
- Öğrenci ifadelerindeki örtük anlamları ve çıkarımları ortaya çıkaracak analitik sorular sorma
- Şüphe duyma, sorgulama ve yanlış varsayımları tartışma konusunda öğrencileri teşvik etme

Sistemik Katkıları:

- Eleştirel düşünme becerisi kazandırma sürecinde öğrenci katılımını artırma
- Eğitim sistemindeki aksaklıkları gidermeye yönelik yenilikçi öneriler geliştirme
- Geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade sorgulamaya dayalı öğrenme modellerini benimseme

Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi alan değil, aynı zamanda aktif olarak sorgulayan ve analiz eden bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu süreçteki rehberliği eleştirel düşünme becerilerinin kalıcı hale gelmesinde belirleyici

olmaktadır. Eleştirel düşünme kusursuz ve eksiksiz sonuçlara ulaşabilmek için sistematik ve öz-denetimli bir zihinsel disiplin olarak tanımlanabilir. Bu becerinin hem öğrenilmesi hem de öğretilmesi uzun soluklu ve titiz bir çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir (Şahinel, 2002). Sönmez'in (2014) belirttiği üzere, eleştirel düşünme süreci şu temel aşamaları kapsamaktadır:

Sistematik Analiz Süreci:

- Problemin farkına varma ve tanımlama
- Varsayımları belirleme ve hipotezler oluşturma
- Uygun ölçme araçlarını geliştirme ve uygulama
- Verileri analiz etme ve yorumlama
- Geçerli çözüm önerileri geliştirme

Bu sürecin her aşamasının doğru ve eksiksiz bir şekilde tamamlanması, eleştirel düşünmenin temel gerekliliğidir. Bu yaklaşım yüzeysel değerlendirmelerin ötesine geçerek derinlemesine analiz yapmayı ve sağlam sonuçlara ulaşmayı mümkün kılar. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması, bireylere karmaşık problemler karşısında sistematik çözümler üretebilme yeteneği kazandırmaktadır.

2.7. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünme eğilimi bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır ve eleştirel düşünme becerisinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Bozpolat ve Kurga, 2021). Ennis (1996) bu kavramı "bireyin gerçeği arama ve farklı bakış açılarını objektif şekilde değerlendirme arzusu" olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğilimleri:

Çift Boyutlu Bir Yapıyı Kapsar:

1. *Beceri Boyutu:* Eleştirel düşünme tekniklerine sahip olma
2. *Motivasyon Boyutu:* Bu teknikleri aktif olarak kullanma isteği ve kararlılığı

Temel Özellikleri:

- Hakikati bulmaya yönelik içsel motivasyon

- Alternatif görüşlere açık olma ve objektif değerlendirme arzusu
- Zihinsel çabayı sürdürme kararlılığı
- Önyargılardan arınmış bir sorgulama tutkusu

Bu eğilimler eleştirel düşünmenin sadece teknik becerilerden ibaret olmadığını, aynı zamanda bireyin zihinsel süreçlere yaklaşım tarzını ve tutumunu da yansıttığını göstermektedir. Bir başka deyişle, eleştirel düşünme hem "yapabilme" hem de "yapma isteği" gerektiren bütüncül bir yetkinlik alanıdır.

Gündoğdu (2009) etkili bir eleştirel düşünme süreci için gerekli olan temel tutumları kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur, bu tutumlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Zihinsel Hazırlık ve Esneklik:

- Planlı ve stratejik düşünme eğilimi
- Değişen koşullara uyum sağlayabilme becerisi
- Zihinsel sebat ve kararlılık (azim)

Özeleştiri ve Diyalog Becerileri:

- Hataları fark etme ve düzeltme isteği
- Uzlaşmacı ve işbirlikçi yaklaşım
- Alçakgönüllü ve önyargısız değerlendirme

Yaratıcı ve Sorgulayıcı Yaklaşım:

- Özgür ve bağımsız düşünebilme
- Yenilikçi fikirlere açıklık ve merak
- Eleştirel şüphecilik ve kanıta dayalı sorgulama

Bu tutumlar bireyin hem kendi düşünce süreçlerini geliştirmesine hem de sosyal etkileşimlerde daha verimli fikir alışverişi yapabilmesine olanak tanır. Özellikle makul şüphecilik ve mütevazılık gibi tutumlar bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine

sorgulayıcı bir yaklaşım benimsemesini sağlar. Bu da eleştirel düşünme sürecinin sağlıklı işlemesi için kritik öneme sahiptir (Gündoğdu, 2009). Araştırmacılar eleştirel düşünme eğilimlerini yedi temel boyutta incelemişlerdir (Colucciello, 1999; Facione ve ark., 1994-1995; Shin ve ark., 2006; Wangenstein ve ark., 2010). Bu boyutlar bireylerin eleştirel düşünme süreçlerindeki tutumsal yönelimlerini açıklamaktadır:

1. *Doğruyu Arama (Truth-seeking):*

- Özelliği: Bilginin doğruluğunu sorgulama ve kanıta dayalı değerlendirme isteği.
- Gözlem: Öğrencilerin önemli bir kısmında bu eğilimin zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2. *Açık Fikirli Olma (Open-mindedness):*

- Özelliği: Çeşitli perspektiflere objektif yaklaşım ve farklı görüşlere saygı.
- Önemi: Eleştirel analiz süreçlerinin en belirleyici unsurlarından biridir.

3. *Analitiklik (Analyticity):*

- Özelliği: Sistematik veri analizi ve mantıksal çıkarım yapabilme kapasitesi.
- Etkisi: Eleştirel düşünme performansını doğrudan etkileyen temel boyut.

4. *Sistematiklik (Systematicity):*

- Özelliği: Yapılandırılmış problem çözüme ve organize düşünme yaklaşımı.
- Katkısı: Karmaşık durumlarda etkili çözüm üretmeyi kolaylaştırır.

5. *Merak (Inquisitiveness):*

- Özelliği: Öğrenmeye ve yeni deneyimlere açık olma eğilimi.
- Yaygınlık: Öğrenci popülasyonunda en sık gözlemlenen eğilimdir.

6. *Bilişsel Olgunluk (Cognitive Maturity):*

- Özelliği: Çok boyutlu değerlendirme ve belirsizliği tolere edebilme.
- İşlevi: Esnek ve dengeli düşünme becerisini geliştirir.

7. Özgüven (Self-confidence):

- Özelliği: Eleştirel muhakeme becerilerine duyulan güven.
- Rolü: Problem çözme süreçlerinde karar vermeyi kolaylaştırır.

Bu çok boyutlu yapı eleştirel düşünmenin sadece teknik becerilerden ibaret olmadığını, aynı zamanda tutumsal ve motivasyonel unsurları da içeren bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Her bir boyut bireyin düşünme süreçlerinde farklı ancak birbirini tamamlayıcı işlevler üstlenmektedir.

2.8. Temel Dil Becerileri

Akademik literatürde dil öğretimi temel iletişim becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetkinliklerinin bütünlük bir şekilde kazandırılmasını hedeflemektedir (Ece Yapılcan ve Tanrıkulu, 2022). Türkçe eğitimi ve öğretiminin temel amacı; bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkinlik kazanmalarını sağlamaktır. Ana dili eğitiminin iki temel bileşeni olan anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri dil öğrenme sürecinin bütünsel yapısını oluşturmaktadır (Mert, 2021).

2.8.1. Dinleme

Dinleme bireyin yalnızca işitsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda duyuşsal (duygusal ve motivasyonel), bilişsel (anlama, analiz etme ve yorumlama) ve devinişsel (fiziksel tepki ve davranışsal katılım) boyutlarıyla bütüncül bir şekilde gerçekleştirdiği karmaşık bir dil becerisi olmaktadır (Ünalın, 2008). Dinleme sürecinde bireyler yalnızca pasif birer alıcı olmayıp duygu ve düşüncelerini sözlü ifadeler, jestler veya mimiklerle aktararak etkin katılım göstermektedir (Karadüz, 2010).

2.8.2. Konuşma

Konuşma bireylerin zihinsel süreçlerini, duygusal tepkilerini ve edindikleri bilgi birikimini dilin ses sistemini kullanarak karşı tarafa iletme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999). Türkçe Sözlük'ün (TDK, 2022) güncel tanımına göre konuşmak; (a) düşünce ve duyguları sözlü dil aracılığıyla aktarma, (b) belirli bir konuda söylemsel üretim yapma ve (c) etkileşimsel iletişim sürecini yönetme becerilerini kapsayan çok katmanlı bir dilsel eylem olarak tanımlanmaktadır.

2.8.3. Yazma

Bireyler sahip oldukları duygusal, zihinsel ve yaratıcı içerikleri (duygu-düşünce-istek-tasarım-hayal) hem çağdaşlarına iletmek hem de gelecek kuşaklara aktarabilmek amacıyla yazılı ifadeyi temel bir iletişim aracı olarak kullanmaktadır (Özbay, 2006). Yazma bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini dilin yazılı sembol sistemini kullanarak kodladığı ve kalıcı bir biçimde ifade ettiği temel bir dil becerisidir (Özbay, 2011).

2.8.4. Okuma

Okuma yazılı sembollerin görsel algı yoluyla zihinsel süreçlerde işlenerek anlam oluşturma, kavramsal bütünleştirme ve eleştirel yorumlama düzeylerini içeren bilişsel bir etkinliktir (Sever, 2000). Özbay (2006), okuma eylemini, görsel yolla alınan yazılı sembollerin nörolojik algılama süreçlerinden geçerek bilişsel düzeyde anlamlandırılmasını içeren kompleks bir zihinsel işlem olarak tanımlamaktadır. Kayalan (2000) okuma sürecini, yazarın kodladığı dilsel semboller ile okuyucunun anlam çözümleme becerileri arasında gerçekleşen dinamik ve etkileşimli bir anlamlandırma faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

2.8.4.1 Okuma Alışkanlığı

Aytaş (2005) okumanın temel amacının "anlamı kavramak" olduğunu vurgulayarak, Türkçe eğitim programlarında okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik hedefleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi:

- Öğrencilerin metinleri doğru, hızlı ve etkili bir şekilde anlamlandırması.
- Doğal okuma alışkanlıklarının (sesli/sessiz) anlamaya dayalı olarak geliştirilmesi.

2. Dilsel ve Entelektüel Gelişim:

- Çeşitli konulara ilgi uyandırarak sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi.
- Okumadan estetik ve entelektüel haz almayı sağlayacak becerilerin kazandırılması.

3. Karakter ve Değer Eğitimi:

- Evrensel ve millî değerlerle donanmış, ülkü sahibi bireyler yetiştirilmesi.
- Estetik duyarlılık kazandırmak amacıyla nitelikli eserlerle tanıştırılması.

4. Okuma Kültürü ve Alışkanlığı:

- Kaliteli yayınlara yönelik ilginin artırılması ve zamanın verimli kullanımının sağlanması.
- Kitap sevgisi ve okuma isteğinin sürekli hale getirilmesi.

5. Millî Dil Bilinci:

- Türkçenin zenginliğini ve güzelliğini fark ettirerek ana dil sevgisinin pekiştirilmesi.

Aytaş (2005) bu hedeflerin, okumanın salt bir "beceri" olmanın ötesinde bilişsel, duyuşsal ve kültürel bir eylem olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Programlarda vurgulanan bu amaçlar öğrencilerin hem akademik başarısını hem de yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişimini desteklemeyi esas almaktadır.

Alışkanlık, Türk Dil Kurumu (2025) tarafından " İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış" olarak tanımlanmaktadır. Çocukların düzenli olarak kitap okuma davranışını tekrarlamaları, bu eylemin alışkanlığa dönüşmesine yol açmaktadır (Pehlivanoğlu vd., 2024). Okuma alışkanlığı, bireylerin okuma becerisini kazandıktan sonra bu eylemi yaşam boyu sürdürmeleri, okuma sürecinde eleştirel düşünme ve analiz yapabilme yetkinliği geliştirerek bu davranışı kalıcı bir yaşam tarzına dönüştürmeleridir (Kayabaşı vd., 2017). Okuma alışkanlığı, bireyin istekli olarak okuma eylemini düzenli biçimde gerçekleştirmesi ve bu eylemi yaşam tarzı haline getirebilmesidir (Çoban vd., 2024). Çelik ve Karakullukçu (2020) okuma alışkanlığını zaman içinde sürekli çaba ve sabırla kazanılan, ancak bir kez edinildiğinde bireyin yaşam tarzının ayrılmaz bir parçası haline gelen kalıcı bir davranış biçimi olarak tanımlamaktadır.

Kitap okuma alışkanlığının belirlenmesinde kullanılan temel kriterler şu şekilde sıralanabilir:

1. **Okunan yayın türleri:** Bireyin edebi eserler, akademik yayınlar, dergi/gazete gibi hangi türde materyalleri okuduğu,
2. **Okuma sıklığı ve dağılımı:** Okuma eyleminin ne kadar sıklıkla yapıldığı ve farklı türler arasındaki okuma oranları,
3. **Okuma süresi ve konsantrasyon:** Tek bir oturumda kesintisiz olarak ne kadar süre okuma yapabildiği,
4. **Okuma zaman tercihleri:** Günün, haftanın veya yılın hangi zaman dilimlerinde okumayı tercih ettiği ve farklı zamanlarda hangi türleri okumaktan hoşlandığı,
5. **Kitap temin yöntemleri:** Okunan materyallerin satın alma, ödünç alma, kütüphane kullanımı gibi hangi yollarla elde edildiği (Dökmen, 1994, s. 34).

2. 9. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Kürüm (2002) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemek amacıyla 1047 katılımcı üzerinde bir tarama araştırması yürütmüştür. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ve bu beceriyi oluşturan alt boyutların da benzer şekilde orta düzeyde geliştiğini ortaya koymuştur (Kürüm, 2002). Bu sonuçlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Kaloç (2005) Bitlis ilindeki çeşitli liselerde öğrenim gören 153 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü tarama araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, mezun olunan ilköğretim okulu, anne-baba eğitim durumu ve algılanan gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul türü değişkeni açısından Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki akranlarına kıyasla daha gelişmiş eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise boş zamanlarını kitap ve

gazete okuma gibi entelektüel aktivitelerle geçiren öğrencilerin diğer etkinlikleri tercih edenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme becerisi sergilediklerinin ortaya çıkmasıdır (Kaloç, 2005). Bu sonuçlar eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde okul türü ve bireysel okuma alışkanlıklarının demografik faktörlerden daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Özdemir (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerilerin çeşitli demografik faktörlerle ilişkisini incelemek amacıyla 128 katılımcı üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada özel olarak geliştirilen bir tutum ölçeği kullanılarak tarama yöntemiyle veri toplanmış ve elde edilen bulgular katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışmanın dikkat çekici sonucu ise eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, doğum yeri, gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumu gibi demografik değişkenlerden bağımsız olduğunun tespit edilmesidir (Özdemir, 2005). Bu bulgular eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde bireysel farklılıkların ve eğitim süreçlerinin sosyo-demografik faktörlerden daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Ay ve Akgöl (2008) Düzce il merkezindeki 1379 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışma sonuçları, kız öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koyarken, yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde genel bir artış eğilimi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin hem 1. hem de 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük çıkmasıdır (Ay ve Akgöl, 2008). Bu sonuçlar eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi faktörlerin önemli rol oynadığını ve bu becerilerin doğrusal bir gelişim göstermek yerine dalgalı bir seyir izleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Korkmaz ve Yeşil (2009) farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırmak amacıyla 110 ortaokul 8. sınıf, 145 lise 4. sınıf ve 140 üniversite 4. sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Çalışma sonuçları tüm öğrenci gruplarının eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermekle birlikte, ortaöğretim programlarının bu becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediği, buna karşılık yükseköğretim programlarının ise olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Korkmaz ve Yeşil, 2009). Bu bulgular eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde eğitim kademeleri arasında niteliksel

farklılıklar olduğunu ve özellikle ortaöğretim düzeyinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik program iyileştirmelerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Erdem ve Genç (2015) ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 450 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu ve sınıf düzeyinin bu eğilim üzerinde önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Akar ve Kara (2016) ise köy okullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada ders başarısı ve kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu buna karşın gelir durumunun sınırlı bir etkisinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri de televizyon izleme süresi ve cinsiyet değişkenlerinin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde anlamlı bir etki göstermediğinin tespit edilmesidir (Erdem ve Genç, 2015; Akar ve Kara, 2016). Bu iki çalışma eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde farklı eğitim kademelerinde farklı faktörlerin öne çıktığını ve özellikle akademik başarı ile okuma alışkanlıklarının bu becerilerin kazanımında kritik rol oynadığını göstermektedir.

Hu vd. (2016) tarafından LTT (Learn to Think – LTT) programının ilkökul öğrencilerinin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrenme motivasyonu, öğrenci başarısı ve yaratıcılığı üzerinde önemli etkiye sahip olup, akademik performansın temel belirleyicilerinden biridir. Bu nedenle, okullarda öğrenme motivasyonunu geliştirmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yalnızca düşünme becerilerini değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını da geliştirmeyi amaçlayan uzun vadeli bir müdahale programı olan “Düşünmeyi Öğren (LTT)” tasarlanmıştır. Katılımcılar 158 Çinli ilkökul öğrencisi rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, 4 yıl boyunca LTT programına katılmış; veriler ön testler, her yıl sonunda yapılan değerlendirmeler ve programın sona ermesinden bir yıl sonra uygulanan ertelenmiş son test aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, LTT programının özellikle derinlemesine motivasyon üzerinde olmak üzere öğrencilerin öğrenme motivasyonunun gelişimine uzun vadeli etkileri olduğunu göstermektedir.

Arslan ve Demirtaş (2016) sosyal duygusal öğrenme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 289 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada bu iki beceri alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de paralel olarak geliştiğini ortaya koymuştur (Arslan ve Demirtaş, 2016). Bu bulgular duygusal zekâ ve sosyal becerilerin gelişiminin bireylerin analitik ve eleştirel düşünme kapasitelerini de olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve eğitim programlarında bu iki alanın bütünleşik bir şekilde ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

Özyurt vd. (2018) 12 farklı okuldan 617 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada eleştirel düşünme becerilerini çeşitli demografik faktörler açısından incelemişlerdir. Çalışma sonuçları, kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek akranlarına göre daha gelişmiş olduğunu ve kreş deneyimi olan öğrencilerin bu becerilerde belirgin bir avantaj sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri ailenin en küçük çocuklarının diğer kardeş sıralarına göre daha yüksek eleştirel düşünme becerileri sergilemesidir. Ayrıca kreş deneyimi ve çoklu kardeş yapısının özellikle çıkarım yapma ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarında olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir (Özyurt ve vd., 2018). Bu bulgular erken çocukluk dönemindeki sosyal etkileşim fırsatlarının ve aile içi dinamiklerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Kıran (2019) araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinin Battalgazi ilçesinde öğrenim gören 702 dördüncü sınıf ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma bulguları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri orta düzeyde gerçekleşmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler kız öğrencilerin hem eleştirel düşünme beceri puanlarının hem de okuduğunu anlama performanslarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar gözlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artışın

öğrencilerin hem eleştirel düşünme puanlarını hem de okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamaları ile eleştirel düşünme becerileri ve okuduğunu anlama performansları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Usta (2019) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ve sınıf öğretmenlerinin bu becerilere yönelik görüşlerini incelemek amacıyla Karaman il merkezinde 614 öğrenci ve 24 öğretmenle karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler betimsel, karşılaştırmalı ve ilişkisel tarama modelleriyle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak yüksek olduğunu, ancak alt boyutlardan "açıklama" becerisinde orta düzeyde performans sergilediklerini göstermiştir. Kız öğrencilerin okuma-anlama ve eleştirel düşünme puanları erkeklere göre anlamlı derecede yüksek bulunurken, özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha gelişmiş eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi, Türkçe dersi notları ve okuma alışkanlığı gibi faktörlerin her iki beceriyi de olumlu yönde etkilediği tespit edilmiş; okuma-anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, okuma-anlama becerilerinin eleştirel düşünmeyi desteklediğini ve eğitim politikalarında bu becerilerin bütünleşik şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kanat (2020), 5-6 yaş grubundaki 15 anaokulu öğrencisi ve iki öğretmenle yürüttüğü karma yöntem araştırmasında Sokratik yöntemle dayalı eleştirel düşünme eğitiminin çocukların hem eleştirel düşünme becerilerinde hem de ahlaki yargılarında önemli gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Kıran (2019) ise 702 ilkökul 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve kendi hazırladığı Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ni kullanarak öğrencilerin orta düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Araştırma bulguları kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları ve okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitimi, akademik başarı ve okunan kitap sayısı gibi faktörlerin artmasıyla birlikte hem eleştirel düşünme becerilerinde hem de okuduğunu anlama performansında artış gözlemlendiği belirlenmiştir (Kanat, 2020; Kıran, 2019). Bu çalışmalar eleştirel düşünme becerilerinin erken

yaşlardan itibaren geliştirilebileceğini ve çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Yaralı ve Aytar (2020) 5-6 yaş grubu çocuklar için eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışmasında Facione'nin Delphi raporunda ortaya konan eleştirel düşünme yaklaşımını temel alarak beş hikâye ve bu hikâyelere bağlı 41 sorudan oluşan bir ölçme aracı tasarlamışlardır. Geliştirilen testin değerlendirme bölümü, eleştirel düşünmenin farklı boyutlarını ölçmek üzere altı alt kategoriye ayrılmış olup 0-53 puan aralığında bir ölçüm sistemi kullanılarak erken çocukluk dönemine uygun geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı oluşturulmuştur (Yaralı ve Aytar, 2020). Bu çalışma okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin objektif şekilde ölçülebilmesi için önemli bir araç sunarken erken yaşlardaki eleştirel düşünme gelişiminin izlenebilmesine yönelik metodolojik bir katkı sağlamaktadır.

Sarwanto vd. (2021) ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerilere etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 29 beşinci sınıf öğrencisi ve 3 öğretmenden oluşmuştur. Veriler; gözlem, görüşme ve açık uçlu eleştirel düşünme testleriyle toplanmış; yöntem, kaynak ve kuram açısından üçgenleme ile doğrulanmıştır. Veriler, Miles ve Huberman'ın etkileşimli analiz modeli ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yalnızca %10'u okulun belirlediği asgari başarı düzeyinin üzerinde puan almış, sınıf ortalaması 100 üzerinden 50'de kalmıştır. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düşük düzeydedir.

Basmaz ve Kutlu (2021) ortaokul 7. sınıf düzeyindeki 508 öğrencinin katılımıyla yürüttükleri araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama becerisi, aile yapısı, öğrenci özellikleri ve ev ortamı gibi çeşitli faktörler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Basmaz ve Kutlu, 2021). Bu bulgular okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerini artırmada kilit bir rol oynayabileceğini göstermekte ve Türkçe eğitiminde bu becerilerin bütünleşik bir şekilde ele alınmasının pedagojik önemine işaret etmektedir. Araştırma eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde bilişsel faktörlerin çevresel faktörlere göre daha belirleyici olabileceğini gösteren önemli veriler sunmaktadır.

Encabo-Fernández vd. (2023) ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine değerlendirici araştırma yapmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın temel amacı ise İspanya'nın Murcia bölgesindeki ilkokul öğrencilerinin sergilediği eleştirel düşünme düzeyini analiz etmek ve kullandıkları medya unsurlarını belirlemektir. Bu amaçla, toplumsal açıdan önemli sorunları içeren iki yazma etkinliğiyle tanılayıcı bir araştırma yürütülmüştür. Hümanist-yorumlayıcı paradigma temelinde yapılan analiz, 9-12 yaş aralığındaki öğrencilerin 1272 yazılı üretimine dayanmakta olup, düşük düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu veriler, öğrencilerin üretimlerinde çok sayıda medya unsuruna yer verdikleri gerçeğiyle çelişmekte ve günümüz ihtiyaçlarına yanıt verebilmek adına eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu önemli zorluklara işaret etmektedir.

Oğuz ve Aybek (2024) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Karataş ilçe merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören toplam 283 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile diğer değişkenler arasındaki bağlantılar nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, aile gelir düzeyi ve sosyal aktivitelere katılım değişkenlerine bağlı olarak önemli farkların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde özellikle akademik başarının, kitap okuma alışkanlığının ve babanın eğitim seviyesinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ortaya konmuştur.

Nechifor ve Cojocariu (2025) 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, ERR (Evocation, Realisation of Meaning, Reflection - Çağırışım, Anlamlandırma, Yansıtma) merkezli yöntemlerin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla Vasile Alecsandri Ortaokulu'nda 3. sınıfa devam eden 10 öğrenciyle psikopedagojik nitelikte bir mikro deney gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında deneysel yaklaşımların yanı sıra sistematik gözlem ve istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmış; veriler, deney öncesi ve sonrası gözlem formlarıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular; “Biliyorum/Bilmek İstiyorum/Öğrendim” stratejisi, Diyagramlar, Dönenceler ve Lapbook gibi ERR tabanlı yöntemlerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi derslerinde eleştirel düşünmeyi

desteklediğini göstermiştir. Uygulanan etkinlikler sonucunda öğrenciler; sorulara yanıt üretme, karar verme, gerekçeli düşünme ve akran görüşlerine yapıcı yaklaşma becerilerinde anlamlı gelişmeler göstermiştir.

2. 10. Okuma Alışkanlığı ile İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında okuma alışkanlığı konusunda farklı hedef kitlelerle gerçekleştirilmiş çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu: öğretmenler, üniversite öğrencileri, ortaöğretim öğrencileri ve ortaokul öğrencileri gruplarına odaklanmaktadır. Bununla birlikte ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerini inceleyen çalışmaların sayıca sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum okuma alışkanlığının temellerinin atıldığı kritik bir dönem olan ilkokul çağına yönelik araştırmaların artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın temel bulguları şu şekildedir: Okuma alışkanlığı düzeyleri, katılımcıların okuma alışkanlıklarının beklenen düzeyde gelişmediği tespit edilmiştir, bu durum gelecekte öğrencilere okuma kültürü kazandıracak öğretmen adayları için kaygı verici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir; cinsiyet farklılıkları, kız ve erkek öğretmen adayları arasında okuma sıklığı açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir, her iki grubun da benzer düzeyde okuma performansı sergilediği belirlenmiştir; aile faktörünün rolü, katılımcıların önemli bir bölümü okuma alışkanlığı kazanımında ailenin belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır, Özellikle erken çocukluk döneminde aile içinde kitap okuma kültürünün varlığının kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırma öğretmen yetiştirme programlarında okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik özel stratejilere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular okuma alışkanlığının kazanılmasında aile-okul iş birliğinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Ateş (2008) tarafından Konya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilere "Okuduğunu Anlama Ölçeği", "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Öğrenci Tanıma Formu" uygulanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve

Pearson korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puanları ve akademik başarı ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Aile gelir düzeyinin okuduğunu anlama ve Türkçe başarısı ile anlamlı ilişkili olduğu, baba eğitim düzeyinin ise akademik başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe dersi hem de genel akademik başarı puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Türkçe dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı üzerinde en güçlü yordayıcı olduğu ve cinsiyet ile aile faktörlerinin bu ilişkide moderatör rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Kurulgan ve Çekerol (2008) çocuk gelişimi programında öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirdikleri "Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma" başlıklı çalışmada, katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının gazete okuma alışkanlıklarına kıyasla daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise okuma alışkanlığı güçlü olan öğrencilerin aynı zamanda düzenli kütüphane kullanıcıları olduğunun ortaya çıkmasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile ailelerinin gelir düzeyi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Bu sonuçlar okuma alışkanlığının sosyoekonomik faktörlerden bağımsız olarak geliştirilebileceğine işaret etmektedir.

Güngör (2009) ilköğretim 5. sınıf düzeyinde 768 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada okuma alışkanlıklarının Türkçe akademik başarıya etkisini incelemiş ve dikkat çekici bulgular elde etmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kitap okuduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde daha belirleyici bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Güngör (2009) aile gelir düzeyi ile okuma alışkanlığı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin okuma düzeylerinin de yükseldiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra yerleşim yeri büyüklüğü ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir bağlantı olduğu yerleşim birimleri küçüldükçe öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin düştüğü

gözlemlenmiştir. Bu bulgular okuma alışkanlığının kazanılmasında cinsiyet, ailevi ve coğrafi faktörlerin önemli rol oynadığını göstermektedir (Güngör, 2009).

Yıldız ve Akyol (2011) 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Motivasyon faktörlerinin analizinde ise içsel motivasyonun hem kişisel eğilimlerden hem de okul kaynaklı okuma davranışlarından etkilendiği buna karşılık dışsal motivasyonun sadece okul kaynaklı okumalar üzerinde etkili olduğu kişisel okuma eğilimlerini ise anlamlı düzeyde etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu bulgular okuma alışkanlıklarının oluşumunda motivasyon kaynaklarının farklı etki mekanizmaları olduğunu ortaya koymaktadır.

Can vd. (2011) tarafından ergenlik dönemi öğrencileriyle yapılan araştırmada okuma alışkanlıklarına ilişkin çeşitli belirleyici faktörler incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin okuma sıklıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi karşılaştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okudukları gözlemlenirken, anne baba eğitim düzeyinin artışının okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği, buna karşılık aile gelir düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin temel okuma motivasyonlarının bilgi edinme ve boş zaman değerlendirme olduğu belirlenmiştir (Can vd., 2011).

Mete (2012) ise 291 ilköğretim 8. sınıf öğrenciyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde okuma alışkanlığı tutumuna sahip olduklarını ve kız öğrencilerin bu tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Araştırmada 'Malatya Okuyor Kampanyası'nın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmış, ancak anne baba eğitim durumu ile okuma alışkanlığı tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Mete, 2012). Bu iki çalışma okuma alışkanlıklarının cinsiyet, fiziksel koşullar ve eğitim düzeyi gibi faktörlerden etkilendiğini, ancak ekonomik durumun her zaman belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

Özdemir (2013) tarafından 525 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit

edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin okuma tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrencilerin ağırlık verdikleri ders türlerine (sözel, sayısal vb.) bağlı olarak da okuma tutumlarında çeşitli farklılaşmaların olduğu ortaya konmuştur (Özdemir, 2013). Bu bulgular ortaöğretim düzeyinde okuma tutumlarının çok boyutlu faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Davarcı'nın (2013) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma okuma alışkanlıklarına ilişkin ilginç bulgular ortaya koymuştur. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuduğu tespit edilirken beklenenin aksine anne baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin boş zamanlarında kitap okuma tercihlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise il merkezindeki öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere kıyasla daha fazla kitap köşesine/okuma alanına sahip olmalarına rağmen, köylü öğrencilerin kitap okuma oranlarının daha yüksek çıkmasıdır (Davarcı, 2013).

Semizoğlu (2013) tarafından Ankara'daki 7 ilköğretim okulundan seçilen 414 beşinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama ve görsel okuma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada, "Okuduğunu Anlama Testi", "Görsel Okuma Testi" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Problem Kurma Beceri Testi" kullanılmış olup veriler SPSS'te korelasyon, ANOVA ve t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, okuduğunu anlama ve görsel okuma becerileri ile problem kurma becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon analizleri, problem kurma becerisindeki varyansın %36'sının okuduğunu anlama, %40'ının ise görsel okuma becerileri tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyoekonomik düzeyin ve anne eğitim düzeyinin problem kurma becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Huang vd. (2015) öğrencilerin bilgiyi daha iyi özümseyebilmeleri için okullarda sıklıkla okuma etkinlikleri düzenlendiğini ancak, okuma alışkanlığının kalıcı ve yaşamın bir parçası hâline gelmesini sağlamak için dikkatli bir planlama ve stratejiler gerekli olduğunu vurgulamıştır. Huang vd. (2015) ilkokullarda okuma etkinliklerini teşvik eden ilgili faktörleri ve bu etkinliklerin öğrencilerin okuma ilgisini artırmak ve iyi bir okuma alışkanlığı kazandırmak için nasıl ilerletilmesi gerektiğini tartışmak amacıyla Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonuçları, okuma etkinliklerinin teşvik edilmesinde üç temel başarı faktörü olduğunu ortaya koymuştur; 1. Öğretmenlerin okuma etkinliklerine verdiği önem ve bu etkinlikleri uygulama düzeyleri, 2. Ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin

okuma alışkanlıkları, 3. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederken sahip oldukları mesleki bilgi ve beceriler.

Karademir ve Gürsoy (2018) araştırmasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Avrupa yakasındaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen bir örnekleme kitap okuma alışkanlıklarını ve bunu etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statü değişkenlerinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin erkeklere kıyasla anlamlı derecede daha fazla kitap okuduğunu, kitap türü tercihlerinde cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu (kızların duygusal/macera türlerine, erkeklerin polisiye türüne yönelmesi) ve engelleyici faktörlerin cinsiyete göre değiştiğini ortaya koymuştur. Regresyon analizleri, anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine kıyasla okuma alışkanlığı üzerinde daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ve aile gelir düzeyiyle okuma sıklığı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ilkokul düzeyinde kitap okuma alışkanlıklarının demografik ve sosyoekonomik faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğine işaret etmektedir.

Bolat (2019) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği ile okuma alışkanlıkları, ilkokul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçeği ile yazma öz yeterlikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlık ve yazma öz yeterlikleri cinsiyet, evde internet bağlantısı olma durumu, Türkçe dersini sevme durumu, evlerine gazete ve dergi alma sıklığı ve Türkçe dersi not ortalaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeği puanları ile yazma öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu ortaya konulmuştur.

Çelik ve Karakullukçu (2020) araştırmasında Samsun ilindeki devlet okullarında görev yapan 539 sınıf öğretmenin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki rollerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılara Tekgül (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Görüşleri" anketi uygulanmış ve veriler SPSS 17.0 programında frekans-yüzde analizleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kitap okuma ve okutma konusunda sürekli çaba

gösterdiklerini, ancak öğrencilere bu alışkanlığı kazandırmadaki etkililik düzeylerinin orta seviyede kaldığını göstermiştir.

Yılmaz ve Ertem (2020) tarafından ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek ve bu alışkanlıkların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tarama modelinde nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri, "İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ile toplanmış ve SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyansların homojen olmaması durumunda Welch testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; ancak cinsiyet değişkeninde erkek öğrencilerin okuma alışkanlıklarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ilkokul düzeyinde okuma alışkanlıklarının cinsiyet dışındaki demografik faktörlerden etkilenmediğine işaret etmektedir.

Gül'ün (2021) ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasının örneklemi Bursa ilinin Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki 10 farklı ilkokulda 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 742 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri anket tekniğiyle toplanırken nitel veriler ise aynı ilçelerde bulunan yedi ilkokuldan seçilen 15 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığı bulunduğu tespit edilmiştir. Bulgular cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi faktörlerin okuma alışkanlığı edinmede anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kişisel çalışma odasına ve ev kitaplığına sahip olmalarının, düzenli kütüphane ziyaretlerinin, kitap okuyan ebeveynlerle büyümelerinin, aile içi kitap hediyeleşme geleneğinin, evde ve okulda kitap okuma saati uygulamalarının, öğretmenlerin rol model olarak kitap okumasının, akranlarla kitap sohbetleri yapmalarının ve arkadaş çevresinin kitap okuma alışkanlığının, öğrencilerde okuma kültürü gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı pozitif etkileri olduğu belirlenmiştir.

İp vd. (2021) ilkokul öğrencilerinin basılı kitaplar ve e-kitaplarla ilgili okuma alışkanlıklarını anlamak ve cinsiyet ya da sınıf düzeyine göre farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla 99 ilkokul öğrencisine bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar, kitap formatı

fark etmeksizin erkek öğrencilerin genel olarak kız öğrencilere göre daha fazla okuma yaptığını göstermektedir. Ayrıca, erkek öğrenciler e-kitap okumaya ve dijital kütüphaneleri çevrimiçi kitap okumak için kullanmaya daha olumlu yaklaşmaktadır. Basılı kitapları daha fazla okuyan öğrencilerin, aynı zamanda daha fazla e-kitap okuma eğiliminde olduğu da gözlemlenmiştir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin e-kitaplara yönelik olumlu tutumlarının okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceğine ve dijital kütüphanelerin potansiyel gelişimine dair çıkarımlar sunmaktadır.

Asipi vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı İngilizce Öğretmenliği Programı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tanımlamak ve bu alışkanlıkları etkileyen çeşitli faktörleri ortaya koymaktır. Araştırma, nitel bir yöntemle ve etnografik bir yaklaşımla yürütülmüştür. Veri kaynağı, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler; derinlemesine görüşmeler, aktif katımlı gözlemler ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin doğruluğu ise veri üçgenlemesi, yöntem üçgenlemesi ve katılımcı doğrulaması (member check) ile sağlanmıştır. Toplanan veriler, Miles ve Huberman'ın etkileşimli modeline göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okuma alışkanlıklarını altı gösterge çerçevesinde tanımlamaktadır: okuma sıklığı, okuma türü, okuma miktarı, kütüphane ziyareti, okuma amacı ve okumanın önemine yönelik farkındalık. Araştırmaya göre okuma sıklığı, türü ve miktarı gibi göstergelerin hâlâ geliştirilmesi gerekmektedir; zira öğrencilerin okuma faaliyetleri, çoğunlukla öğretim elemanları tarafından verilen ödev ya da akademik etkinliklere bağlı kalmaktadır. Geliştirilmesi gereken diğer okuma alışkanlıkları göstergeleri ise zamanı verimli kullanma disiplini ve gazete, dergi, bilimsel dergi veya akademik süreli yayınlara sahip olma alışkanlığıdır. Bilgi ihtiyacı genellikle sosyal medya aracılığıyla karşılanmakta, ancak bu erişim düzenli ve sürekli bir biçimde gerçekleşmemektedir. Bilgiye erişim genellikle bireyin ruh haline bağlı olarak yapılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen üç önemli unsur öne çıkmaktadır: aile, eğitim ve internet kullanımı.

Aydın ve Balkan (2022) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Giresun il merkezindeki devlet okullarında nicel tarama modeliyle yürütülmüştür. Veri toplamada "Kişisel Bilgiler Formu", "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği" kullanılmıştır. Analizlerde, cinsiyet değişkenine göre t-testi; anne eğitim düzeyi (ilkökul, ortaokul, üniversite, okuryazar olmayan) faktörüne göre tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular, üniversite mezunu annelerin çocuklarının eleştirel okuma puanlarının diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ve okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerisi arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, okuma alışkanlığının eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Demir (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesine bağlı devlet okullarında öğrenim gören 335 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada ebeveyn okuma motivasyonu ile çocuklarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve tutumu arasında zayıf da olsa pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Arslan ve Polat (2025) ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Karataş ilçe merkezindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Toplam 283 öğrenciyle yürütülen araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri ile demografik faktörler, akademik başarı ve okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarına göre, bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verileri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma alışkanlıkları ve demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla yapılan, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022, s.114).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hakkâri ili merkezde okumakta olan 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %43'ü kızlardan oluşurken, %57'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmektedir. %60'ı 3. sınıf öğrencisi iken, %40'ı 4. sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu (EK 1.), Esen-Aygün (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği (EK 3.) ve Uluçınar ve Akar (2021) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EK 2.) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDÖ)

Uluçınar ve Akar (2021) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 18 madde, 4 boyuttan oluşan 4'lü likert tipinde bir ölçme aracıdır. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek, Olgunluk ve Açık Fikirlilik, Dikkatli olma ve Şüphencilik, Meraklılık ve Sorgulama ve Yanlılık / Nesnellik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlar:

Olgunluk ve Açık fikirlilik

- **Olgunluk:** İnsanların bilgi, görgü ve hoşgörü bakımından gereği kadar gelişmiş olma durumu (TDK, 2025).
- **Açık Fikirlilik:** Farklı fikirlere açık olma, göz önünde bulundurma, düşüncelerine ters olsa da dinleme eğiliminde olma (Uluçınar ve Akar, 2021).

Dikkatli Olma ve Şüphencilik

- **Dikkatli Olma:** Dikkat etmek, dikkat göstermek (TDK, 2025).
- **Şüphencilik:** Duyduğu bilgilerin kaynağını araştırma, doğruluğunu anlamaya çalışma ve olayların neden-sonuçlarını öğrenme (Uluçınar ve Akar, 2021).

Meraklılık ve Sorgulama

- **Meraklılık:** Yenilikleri arama, ilgi duyma, öğrenmeye ve katılıma etkin bir şekilde motive olma (Uluçınar ve Akar, 2021).
- **Sorgulama:** Duyduğu bilgilerin kaynağını araştırma, doğruluğunu anlamaya çalışma ve olayların neden-sonuçlarını öğrenme (Uluçınar ve Akar, 2021).

Yanlılık / Nesnellik

- **Yanlılık:** Bir şeyin lehine ya da aleyhine olma eğilimi ya da yatkınlığı (Karakaş, 2025).
- **Nesnellik:** Düşüncelerini objektif bir şekilde ifade etme, farklı önyargı ve düşüncelerden ayrı olarak nesnel bir şekilde hareket etme (Uluçınar ve Akar, 2021).

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda her bir boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının öngörülen .250 değerinin üzerinde olduğu, ayrıca iç tutarlılık

parametresi olan Cronbach alfa katsayılarının ise .60'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç, İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.736$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OA)

Esen-Aygün (2019) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği 21 madde ve 4 alt faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen alt faktörler: bireysel tutum, okuma deneyimi, ailenin tutumu ve okuma türü olarak isimlendirilmiştir. Bu alt faktörler:

Bireysel Tutum: Bireysel tutum faktörü altında “Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum” ve “Kitap okurken kendimi kitaptaki karakterlerin yerine koyuyorum” gibi maddeler yer almaktadır. Bu maddeler çocuğun okuma eylemine yönelik bireysel tutumu ile ilgili unsurları içermektedir (Esen-Aygün, 2019).

Okuma Deneyimi: Öğrencilerin okumaya ilişkin eylemleri ve bu eylemlerin yönünü belirletmesidir (Esen-Aygün, 2019).

Ailenin Tutumu: Bu boyutta aile bireylerinin okuma alışkanlıklarını betimleyen “Annem çok kitap okur” ve “Evimizde çok sayıda kitap vardır.” gibi maddelere yer verilmiştir (Esen-Aygün, 2019).

Okuma Türü: Bireysel tutumun davranışa dönük halidir. Bu boyutta öğrencilerin kitap seçimi ve kitap okuma biçimlerini betimlemeye yönelik maddeler yer almaktadır (Esen-Aygün, 2019).

Ölçme aracı 5’li likert tipindedir. Okuma alışkanlığı ölçeğinden alınan puan arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi artmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .84, olarak hesaplanmıştır. Bireysel tutum için .75, okuma deneyimi için .76, ailenin tutumu için .73 ve okuma türü için .70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç, İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.790$ olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçek ve testlerin uygulanabilmesi amacıyla 10.09.2024 tarihinde Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 373 karar sayılı etik kurul izinleri (EK 3.) alınmıştır. İzinlerden sonra okullarda uygulamaya konulabilmesi için gerekli MEB izinleri (EK 4.) alınarak uygulama okullarına gidilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından belirlenen okullardaki sınıflarda öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak ölçek ve test uygulamaları 1 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Çözümlemesi

Araştırmada öğrencilerden toplanan veriler öncelikle sayısallaştırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlemesi için istatistik paket programlarından kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin, ölçek alt boyutlarının ve ölçek toplam değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı Skewness ve Kurtosis değerlerine göre belirlenmiştir. Tablo 3.1.' de bağımlı ve bağımsız değişkenlere yapılan normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yapılan Normallik Testi Sonuçları

	(Skewness)	(Kurtosis)
Cinsiyet	-,287	-1,20
Yaş	-,142	-,573
Sınıf	.,414	-,1,864
Anne Eğitim	-,145	-,537
Baba Eğitim	-,521	-,445
Bireysel Tutum	-,475	-,175
Okuma Deneyimi	,045	-,864
Ailenin Tutumu	-,209	-,919
Okuma Türü	-,043	-,572
Okuma Alışkanlığı Toplam	-,022	-,466
Olgunluk	-,024	-,460
Dikkatli Olma	-,256	-,046
Meraklılık	,096	-,292
Yanlılık	,187	-,421
Eleştirel Düşünme Toplam	,303	-,435

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri +2, -2 aralığındadır. Buna göre analizlerde parametrik istatistik analizleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analiz ve pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve alt problemlere ilişkili olarak yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDÖ) ve İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OA) aldıkları puanlar Pearson Korelasyon analizi ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiler*

Ölçek ve Testler	Bireysel Tutum	Okul Deneyimi	Ailenin Tutumu	Okuma Türü	Okuma Alışkanlığı Toplam
Olgunluk	-,059	-,141	,008	-,092	-,103
Dikkatli Olma	,166	,047	,049	-,097	,061
Meraklılık	-,013	,005	,005	-,072	-,014
Yanlılık	,005	-,059	-,175	-,165	-,125
Eleştirel Düşünme Toplam	,044	-,043	-,036	-,150	-,055

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDÖ) ve İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeğinden (OA) aldıkları puanlar ve bu ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmamıştır ($p>.05$).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin cinsiyetlerine göre EDÖ puanları ve alt boyut puanlarına yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t Testi Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Olgunluk	Kız	11.39	2.38	98	1.816	.072
	Erkek	10.47	2.60	94		
Dikkatli Olma	Kız	12.37	3.27	98	-0.260	.795
	Erkek	12.54	3.26	90		
Meraklılık	Kız	13.18	3.09	98	1.972	.051
	Erkek	11.89	3.34	93		
Yanlılık	Kız	9.90	2.87	98	2.206	.030*
	Erkek	8.68	2.64	86		
Toplam	Kız	46.86	7.94	98	1.914	.051
	Erkek	43.59	8.36	92		

*p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin yanlılık alt boyutu puanı cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre kız öğrencilerin yanlılık puanları ($\bar{X}=9.90$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=8.68$) anlamlı derecede yüksektir. EDÖ toplam puanları ve EDÖ diğer alt boyutların puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre OA toplam puanları ve alt boyut puanlarına yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Bireysel	Kız	20,06	2,62	98	1,914	,058
Tutum	Erkek	18,85	3,46	97		
Okuma	Kız	26,72	6,49	98	2,056	,042*
Deneyimi	Erkek	24,00	6,59	91		
Ailenin	Kız	19,00	4,65	98	2,346	,021*
Tutumu	Erkek	16,84	4,47	88		
Okuma Türü	Kız	9,16	2,47	98	,580	,563
	Erkek	8,84	2,91	96		
Toplam	Kız	74,95	11,79	98	2,483	,015*
	Erkek	68,54	13,46	95		

*p<.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma deneyimi, ailenin tutumu ve OA toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (p<.05). Kız öğrencilerin okuma deneyimi puanları ($\bar{X}$ =26,72) erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =24,00) anlamlı düzeyde yüksektir. Kız öğrencilerin aile tutumu puanları ($\bar{X}$ =19,00) erkek öğrencilerden ($\bar{X}$ =8,84) anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında kız öğrencilerin OA toplam puanları ($\bar{X}$ =74,95), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =68,54) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p<.05). OA toplam puanları ve OA diğer alt boyutların puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir (p>.05).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öncelikle öğrencilerin yaşlarına göre EDÖ puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Olgunluk	7	G. arası	8,85	2,214	4	,334	,855
	8	G. içi	630,456	6,636	95		
	9	Toplam	639,310				
	10						
	11						
Dikkatli Olma	7	G. arası	19,293	4,823	4	,445	,776
	8	G. içi	1029,617	10,838	95		
	9	Toplam	1048,910				
	10						
	11						
Meraklılık	7	G. arası	34,223	8,556	4	,784	,538
	8	G. içi	1036,527	10,911	95		
	9	Toplam	1070,750				
	10						
	11						
Yanlılık	7	G. arası	38,048	9,512	4	1,227	,305
	8	G. içi	736,542	7,753	95		
	9	Toplam	774,590				
	10						
	11						
Toplam	7	G. arası	16,908	4,227	4	,59	,993
	8	G. içi	6815,092	71,738	95		
	9	Toplam	6892,000				
	10						
	11						

Tablo 4.4’te görüldüğü EDÖ puanları ve alt boyut puanları öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Öğrencilerin yaşlarına göre OA toplam puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Bireysel Tutum	7	G. arası	62,515	15,629	4	1,591	,183
	8	G. içi	933,045	9,882	95		
	9	Toplam	995,560				
	10						
	11						
Okuma Deneyimi	7	G. arası	299,392	74,848	4	1,739	,148
	8	G. içi	4088,718	43,039	95		
	9	Toplam	4388,110				
	10						
	11						
Ailenin Tutumu	7	G. arası	99,886	24,975	4	1,160	,334
	8	G. içi	2045,824	21,553	95		
	9	Toplam	2145,710				
	10						
	11						
Okuma Türü	7	G. arası	11,718	2,930	4	,384	,819
	8	G. içi	724,242	7,562	95		
	9	Toplam	735,960				
	10						
	11						
Toplam	7	G. arası	936,440	234,210	4	1,384	,245
	8	G. içi	16070,560	169,164	95		
	9	Toplam	17007,000				
	10						
	11						

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyut puanları onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öncelikle öğrencilerin sınıflarına göre EDÖ puanları ve alt boyut puanlarına yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıflarına Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Olgunluk	3	10,40	2,57	98	-2,315	,023*
	4	11,57	2,34	89		
Dikkatli Olma	3	12,28	3,03	98	-,701	,485
	4	12,75	3,58	73		
Meraklılık	3	11,70	2,91	98	-2,895	,005*
	4	13,57	3,52	72		
Yanlılık	3	9,33	2,88	98	,538	,592
	4	9,02	2,68	87		
Toplam	3	43,71	8,11	98	-1,917	,058
	4	46,92	8,32	82		

*p<.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğrencilerin olgunluk ve meraklılık alt boyutları puanları onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (p<.05). 4. sınıf öğrencilerinin olgunluk puanları ($\bar{X}$ =11,57) 3. sınıf öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}$ =10,40) anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerin meraklılık puanlarının ($\bar{X}$ =13,57) 3. sınıf öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}$ =11,70) anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlar anlamlı farklılıklar göstermemiştir (p>.05). Öğrencilerin sınıflarına göre OA puanları ve alt boyut puanlarına yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıflarına Göre OA Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Bireysel	3	20,10	2,98	98	2,881	,005*
Tutum	4	18,30	3,17	80		
Okuma	3	27,11	6,21	98	3,819	,001*
Deneyimi	4	22,25	6,27	83		
Ailenin	3	18,41	4,79	98	1,718	,089
Tutumu	4	16,80	4,30	89		
Okuma Türü	3	9,36	2,82	98	1,755	,082
	4	8,40	2,49	90		
Toplam	3	75,00	12,63	98	3,669	,001*
	4	65,75	11,90	87		

*p<.01

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıflarına göre bireysel tutum, okuma deneyimi ve OA toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir (p<.01). 3. sınıf öğrencilerinin bireysel tutum puanları ($\bar{X} = 20,10$), 4. sınıf öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir ($\bar{X} = 18,30$). Benzer şekilde, 3. sınıf öğrencilerinin okuma deneyimi puanları da ($\bar{X} = 27,11$), 4. sınıf öğrencilerinin puanlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir ($\bar{X} = 22,25$). Ayrıca, 3. sınıf öğrencilerinin OA toplam puanlarının da ($\bar{X} = 75,00$), 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X} = 65,75$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar anlamlı farklılıklar göstermemiştir (p>.05).

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öncelikle öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre EDÖ puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Olgunluk	İlkokul	G. arası	46,477	15,492	3	2,509	,063
	Ortaokul	G. içi	592,833	6,175	96		
	Lise	Toplam	639,310				
	Üniversite						
Dikkatli Olma	İlkokul	G. arası	24,233	8,078	3	,757	,521
	Ortaokul	G. içi	1024,677	10,678	96		
	Lise	Toplam	1048,910				
	Üniversite						
Meraklılık	İlkokul	G. arası	96,425	32,142	3	3,167	,028*
	Ortaokul	G. içi	974,325	10,149	96		
	Lise	Toplam	1070,750				
	Üniversite						
Yanlılık	İlkokul	G. arası	3,134	1,045	3	,130	,942
	Ortaokul	G. içi	771,456	8,036	96		
	Lise	Toplam	777,590				
	Üniversite						
Toplam	İlkokul	G. arası	400,612	133,537	3	1,993	,120
	Ortaokul	G. içi	6431,388	66,994	96		
	Lise	Toplam	6832,000				
	Üniversite						

*p<.05

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere öğrencilerin meraklılık alt boyutu puanları onların anne eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin meraklılık alt boyutu puanları ($\bar{X}=14,75$) annesi ilkokul mezunu ($\bar{X}=11,28$) olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre OA toplam puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Seviyelerine Göre OA Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Bireysel Tutum	İlkokul	G. arası	22,324	15,492	3	,734	,534
	Ortaokul	G. içi	973,236	6,175	96		
	Lise	Toplam	995,560				
	Üniversite						
Okuma Deneyimi	İlkokul	G. arası	43,468	8,078	3	,320	,811
	Ortaokul	G. içi	4344,642	10,674	96		
	Lise	Toplam	4388,110				
	Üniversite						
Ailenin Tutumu	İlkokul	G. arası	11,182	32,142	3	,168	,918
	Ortaokul	G. içi	2134,528	10,149	96		
	Lise	Toplam	2145,710				
	Üniversite						
Okuma Türü	İlkokul	G. arası	4,994	1,045	3	,219	,883
	Ortaokul	G. içi	730,966	8,036	96		
	Lise	Toplam	735,960				
	Üniversite						
Toplam	İlkokul	G. arası	124,177	133,537	3	,235	,872
	Ortaokul	G. içi	16882,823	66,994	96		
	Lise	Toplam	170007,00				
	Üniversite						

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyut puanları onların anne eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre EDÖ puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre EDÖ Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Olgunluk	İlkokul	G. arası	9,784	3,261	3	,497	,685
	Ortaokul	G. içi	629,526	6,558	96		
	Lise	Toplam	639,310				
	Üniversite						
Dikkatli Olma	İlkokul	G. arası	67,848	22,616	3	2,213	,092
	Ortaokul	G. içi	981,062	10,219	96		
	Lise	Toplam	1048,910				
	Üniversite						
Meraklılık	İlkokul	G. arası	72,388	24,129	3	2,320	,080
	Ortaokul	G. içi	998,362	10,400	96		
	Lise	Toplam	1070,750				
	Üniversite						
Yanlılık	İlkokul	G. arası	100,741	33,571	3	4,783	,004*
	Ortaokul	G. içi	673,785	7,020	96		
	Lise	Toplam	774,590				
	Üniversite						
Toplam	İlkokul	G. arası	426,427	142,142	3	2,130	,101
	Ortaokul	G. içi	6405,573	66,725	96		
	Lise	Toplam	6832,000				
	Üniversite						

*p<.005

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere öğrencilerin yanlılık alt boyutu puanları onların baba eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.005$). Yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yanlılık alt boyutu puanları ($\bar{X}=12,66$) babası ortaokul ($\bar{X}=8,09$), lise ($\bar{X}=9,13$) ve üniversite ($\bar{X}=9,40$) olan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Öğrencilerin baba eğitim seviyelerine göre OA toplam puanları ve alt boyut puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 4.11.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre OA Puanları ve Alt Boyut Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Bireysel Tutum	İlkokul	G. arası	23,147	7,716	3	,762	,518
	Ortaokul	G. içi	972,413	10,129	96		
	Lise	Toplam	995,560				
	Üniversite						
Okuma Deneyimi	İlkokul	G. arası	215,856	71,952	3	1,656	,182
	Ortaokul	G. içi	4172,254	43,461	96		
	Lise	Toplam	4388,110				
	Üniversite						
Ailenin Tutumu	İlkokul	G. arası	87,748	23,249	3	1,364	,258
	Ortaokul	G. içi	2057,962	21,437	96		
	Lise	Toplam	2145,710				
	Üniversite						
Okuma Türü	İlkokul	G. arası	38,420	12,807	3	1,763	,160
	Ortaokul	G. içi	697,540	7,266	96		
	Lise	Toplam	735,960				
	Üniversite						
Toplam	İlkokul	G. arası	1117,099	372,366	3	2,250	,087
	Ortaokul	G. içi	158889,901	165,520	96		
	Lise	Toplam	17007,000				
	Üniversite						

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmada, İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği arasında uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlar ve bu ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Buna karşılık Arslan ve Polat (2025) yaptığı çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Oğuz ve Aybek (2024) tarafından yapılan araştırma da kitap okuma sıklığı arttıkça, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının da anlamlı derecede yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusuna göre ilkökul düzeyindeki kız öğrencilerin EDÖ yanlılık boyutunda erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır ($p<0.05$). Elde edilen bu sonuç, mevcut literatürle tutarlılık göstermektedir. Usta (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kız öğrencilerin genel eleştirel düşünme beceri düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Özyurt vd. (2018) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan alması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları, kız öğrencilerin OA ölçeği alt boyutları olan okuma deneyimi, aile tutumu ve okuma alışkanlıkları açısından erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir ($p<0.05$). Benzer biçimde Bolat (2019) cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuştur, çalışmasına göre kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları erkek öğrencilere göre yüksektir. Ancak literatürde bu bulgularla çelişen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yılmaz ve Ertem (2020) erkek öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinin EDÖ puanlarının yaşa bağlı anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu durum, çalışmada yer alan öğrencilerin yaş aralığının (3. ve 4. sınıf) nispeten dar olmasından kaynaklanabilir. Ay ve Akgöl'ün (2008) daha geniş yaş gruplarıyla yaptığı çalışma, eleştirel düşünme becerilerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin OA puanlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu bulgu, Türkiye bağlamında yapılan ilgili çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Yıldız ve Akyol (2014) ilkokul düzeyinde okuma becerilerinin benzer gelişim gösterdiğini, Demir (2022) ve Gül (2021) ise dar yaş aralıklarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Sonuçlar, bu gelişim döneminde okuma alışkanlıklarının yaştan çok bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, 4. sınıf öğrencilerinin EDÖ olgunluk ve meraklılık alt boyutlarında 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Bu bulgu, Arslan ve Polat'ın (2025) sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğine yönelik sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu gelişim, bilişsel olgunlaşma sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Literatürde, yaş ilerledikçe çocukların olaylara daha nesnel bakabildikleri ve analitik düşünme becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Facione, 2011; Halpern, 2013). Ancak, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmaması ($p>0.05$), eleştirel düşünmenin çok boyutlu yapısı ve farklı bileşenlerinin farklı gelişimsel süreçler izlemesiyle açıklanabilir. Bu bulgular, eleştirel düşünme eğitiminin kademeli olarak planlanması gerekliliğini destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin OA puanları bireysel tutum, okuma deneyimi ve toplam puanlar açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0.01$). Özellikle 3. sınıf öğrencilerinin tüm bu boyutlarda 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu, Arslan ve Polat'ın (2025) 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıflara kıyasla daha yüksek performans gösterdiğine dair sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Yılmaz ve Ertem (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, örneklem büyüklüğü gibi metodolojik farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu çelişkili sonuçlar, okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre değişiminin öğretmen, aile gibi çok boyutlu faktörlerden etkilendiğini ve daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin EDÖ meraklılık boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Özellikle annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan akranlarına kıyasla meraklılık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Kanat'ın (2020) ebeveyn eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan çalışmasıyla uyumludur. Benzer şekilde, Arslan ve Polat (2025) tarafından yapılan araştırma da ebeveyn eğitim düzeyinin hem okuma alışkanlıkları hem de eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, ailelerin sosyo-kültürel sermayesinin çocukların bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin OA toplam puanları ve alt boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu sonuç, Yılmaz ve Ertem'in (2020) ebeveyn eğitim düzeyi ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmasıyla paralellik göstermekle birlikte, Aydın ve Balkan'ın (2022) annenin eğitim düzeyinin okuma sıklığını etkilediğini ortaya koyan bulgularıyla çelişmektedir. Kıran (2019) ise ebeveyn eğitim düzeyindeki artışın hem eleştirel düşünme hem de okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu farklılıklar, okuma alışkanlıklarının ebeveyn eğitim düzeyiyle ilişkisinin bağlamsal faktörlerden (sosyoekonomik durum, okul ortamı vb.) etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin EDÖ yanlılık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0.005$). Özellikle babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin, daha yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla anlamlı derecede düşük puanlar aldığı tespit edilmiştir. Ancak, OA toplam puanları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu, Kıran'ın (2019) baba eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan çalışmasıyla kısmen çelişmektedir. Ateş (2008) ve Semizoğlu'nun (2013) araştırmaları da yüksek baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir. Bu çelişkili sonuçlar, eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin farklı gelişimsel süreçler izleyebileceğini ve farklı faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular ışığında aşağıda ilgili paydaşlar için geliştirilen öneriler sunulmuştur:

- Her iki becerinin de öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişiminde kritik rol oynadığı ve eğitim sürecinde öncelikli olarak desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu temel becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi, ancak okul-aile iş birliğiyle sistematik bir şekilde desteklenerek mümkün olabilir.
- Kız öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerindeki avantajını dengelemek için erkek öğrencilere yönelik özel motivasyon programları (okuma kulüpleri, eleştirel düşünme atölyeleri) yapılabilir.
- 3. sınıflarda okuma motivasyonunu sürdürücü projeler (okuma şenlikleri, yazar buluşmaları) yapılabilir.
- 4. sınıflarda eleştirel düşünmenin olgunluk ve merak boyutlarını geliştirecek argümantasyon etkinlikleri yapılabilir
- Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler için "Evde Eleştirel Düşünmeyi Destekleme" rehberleri yapılabilir.
- Üniversite mezunu ebeveynlerin deneyimlerini paylaşacağı mentorluk sistemleri yapılabilir.
- Baba eğitim düzeyinin yanlılık boyutuna etki mekanizmaları (aile içi iletişim kalitesi vb.) araştırılabilir.
- Ebeveyn eğitim düzeyinin etkisini azaltmaya yönelik okul temelli programların etkililiğine incelenebilir.
- Eleştirel düşünmenin farklı alt boyutlarını hedefleyen özel öğretim modelleri karşılaştırılabilir.
- Farklı sosyoekonomik bölgelerde ebeveyn eğitim düzeyinin etkisinin kültürel bağlamda incelenebilir.
- Okuma alışkanlığı ölçümlerindeki metodolojik farklılıkların sonuçlara etkisi araştırılabilir.
- Aile eğitim düzeyinden bağımsız beceri kazandırmayı hedefleyen telafi edici eğitim modelleri

Bu öneriler, bulguların gösterdiği karmaşık ilişkiler ağını çözümlmek ve eğitim uygulamalarını iyileştirmek için multidisipliner (eğitim psikolojisi, dil pedagojisi, sosyoloji) araştırma desenleri gerektirmektedir. Özellikle okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme arasındaki nedensel ilişkilerin deneysel desenlerle incelenmesi alan yazına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acat, B., Demiral, H., & Arın, A. (2008, Mayıs 18–20). *Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları* [Bildiri]. Türkçe Öğretimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Akar, C., & Can, B. (2020, Mayıs). *İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ile adalet eğilimleri arasındaki ilişki* [Bildiri]. 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Fox, E., Peterson, E., Loughlin, S. M., Maggioni, L., Parkinson, M. M., & Winters, F. I. (2011). Higher order thinking and knowledge. In G. Schraw & D. R. Robinson (Eds.), *Assessment of higher order thinking skills* (pp. 47–88). IAP Information Age Publishing.
- Arslan, A., & Polat, M. S. (2025). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(245), 321-354. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1506770>
- Arslan, S., & Demirtaş, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.04.723>
- Asipi, L. S., Rosalina, U., & Nopiyadi, D. (2022). The analysis of reading habits using miles and huberman interactive model to empower students' literacy at ipb cirebon. *International Journal of Education and Humanities*, 2(3), 117–125. <https://doi.org/10.58557/ijeh.v2i3.98>
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 1-15.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretimin ikinci kademesinde okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-20.

- Aydın, C. U., & Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 29-41. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1083726>
- Aydın, N., & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-480.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Basmaz, I., & Kutlu, Ö. (2021). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 100–118. <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.409.2>
- Bolat, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki–İğdır ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Iğdır Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozpolat, E., & Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 526-555. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.999753>
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2011). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık.
- Chijioke, U. C., & Offiah, P. F. C. (2013). The relationship between senior secondary school students analytical skill and their achievement in chemistry in Anambra state. *International Journal of Engineering Science Invention*, 2(7), 44–57.
- Colucciello, M. L. (1999). Relationships between critical thinking dispositions and learning styles. *Journal of Professional Nursing*, 15(5), 294-301. [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(99\)80062-5](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(99)80062-5)
- Çakan-Akkaş, B., & Kabataş-Memiş, E. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>

- Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.
- Çelik, Y., & Karakullukçu, N. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çınar, D., & İlik, A. (2013). İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 21-34.
- Çoban, A., & Temir, T. İ. M (2024). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi örneği. *The Journal of Social Sciences*, 19(19), 50-69.
- Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, E. (2022). *Ebeveyn okuma motivasyonunun ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi* (Tez No. 730446) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem-A Yayıncılık.
- Demirer, V., Yıldız, D. Ç., & Sünbül, A. M. (2011). The relationship between primary school students' computer-internet usage and reading habits: Sample of Konya. *Elementary Education Online*, 10(3), 1028–1036. <https://doi.org/10.17051/ee.2015.05972>
- Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.
- Doğanay, A. (2014). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. baskı, ss. 321-350). Pegem Akademi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4-II), 1649–1662.

- Ece Yapılcan, A., & Tanrıkulu, L. (2022). *Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi (İğdır örneği)* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2010.02.01>
- Encabo-Fernández, E., Albarracín-Vivo, D., & Jerez-Martínez, I. (2023). Evaluative research on the critical thinking of primary school students. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100249.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Erdem, A. R., & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 58-69.
- Erkuş, E., & Babayiğit, Ö. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1786-1798. <https://doi.org/10.24315/tred.1191274>
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1441–1453.
- Esen Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 683–707.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941101-05>
- Facione, P. A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test--College Level: Experimental validation and content validity* (Technical Report No. 1). California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED327549>
- Facione, P. A. (1991). *Using the California critical thinking skills test in research, evaluation, and assessment*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 1(1), 1-23.

- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25. <https://www.jstor.org/stable/27797240>
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, 32, 127-146.
- Güneş, G. & Aytan, T. (2024). Ekolojik etkileşimsel (eket) model'in türkçe eğitiminde eleştirel düşünme becerisine etkisi. *International Journal of Language Academy: IJLA*, 12 (2), 231-250, 2024. DOI 10.29228/ijla.76164
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology press.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hu, W., Jia, X., Plucker, J. A., & Shan, X. (2016). Effects of a critical thinking skills program on the learning motivation of primary school students. *Roeper Review*, 38(2), 70-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>
- Huang, H. C., Tsai, Y. H., & Huang, S. H. (2015). The Relevant Factors in Promoting Reading Activities in Elementary Schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(2), 62-70.
- Ip, K., Chu, S., & Sit, D. K. (2021, March). Primary students' reading habits of printed and e-books. In *IASL Annual Conference Proceedings*.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yöneme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Karadem, Z. G., & Yakıt-Ongun, M. (2020). Türkiye'de düşünme becerileri konusunda yapılan doktora tezlerinin betimsel analizi (2001-2019). *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 6(5), 2844-2857. <https://doi.org/10.26449/sssj.2337>
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakaş, Ö. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karakaş, S. (2025, Ağustos 4). *Bias – yanlılık*. <https://www.psikolojisozlugu.com/bias-yanlilik>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Z. E. K., & Aklar, M. Y. E. A. S. (2017). Bazı çocuklar kitap okumayı neden sevmez?. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(55), 507-524.
- Kayahan-Yüksel, D., & Emmioğlu-Sarıkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: A draft training program. **E-International Journal of Educational Research*, 12*(5), 36-64. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351>
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kenanlar, S. (2014). *Yeniden düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği (DR-TA) stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerisinin gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Karademir, M., & Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 247-282.

- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: Planlama-uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258. <https://doi.org/10.1080/00048623.2008.10721350>
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Devlet Kitapları Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf)*. Devlet Basım Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Temel Eğitim Kanunu ve Yönetmelikler*. MEB Yayınları.
- Misrom, N. S., Abdurrahman, M. S., Abdullah, A. H., Osman, S., Hamzah, M. H., & Fauzan, A. (2020). Enhancing students' higher-order thinking skills (HOTS) through an inductive reasoning strategy using geogebra. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 156-179. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.11891>
- Nechifor, O.-I., & Cojocariu, V.-M. (2025). Opportunities to stimulate critical thinking in primary education. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 29(1), 53-66. doi:10.29081/JIPED.2025.29.1.04
- Ogunrombi, S. A., & Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(4), 50-57. <https://doi.org/10.1108/00242539510089750>

- Oğuz, O., & Aybek, B. (2024). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-18. <https://doi.org/10.58667/sedder.1543114>
- Owusu-Acheaw, M., & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 6(5), 1-22.
- Öncel, E. S. (2019). Eleştirel Düşünme ve Felsefe. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(37), 1308-1316.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(5), 117-136.
- Özbey, Ö. F. (2022). *İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir Buca ilçesi örneği* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Özdil, B. G., & Demir, S. (2022). Teacher opinions about students' reading attitude, habits and metacognitive awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.02.008>
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., & Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1509-1518. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434684>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.

- Pehlivanoglu, E., Ugurlu, M., Karadağ, E., Karacabey, Y., & Ünal, K. (2024). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisinin incelenmesi: Andiçen Ortaokulu örneği [The effect of reading activities on attitudes toward reading habits: The case of Andiçen Secondary School]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 61-85.
- Platon. (1975). *Devlet* [Republic] (H. Demirhan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159. <https://doi.org/10.17755/esosder.331327>
- Purnami, W., Sarwanto, S., Suranto, S., Suyanti, R. D., & Mocerino, M. (2021). Investigation of science technology ecocultural society (STEcS) model to enhance eco critical thinking skills. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 2(2), 77-85. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v2i2.32>
- Saban, A. (2014). *Öğretme öğrenme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (7. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- San, İ. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları*. Artım Yayınları.
- Sangkaeo, S. (1999, August). *Reading habit promotion in ASEAN libraries*. Paper presented at the 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand. <https://eric.ed.gov/?id=ED441496>
- Sarwanto, Fajari, L. E. W., & Chumdari. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 161–187. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semerci, Ç. (2004). *Eleştirel düşünme becerilerinin seçmeli testler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Shin, K. R., Lee, J. H., Ha, J. Y., & Kim, K. H. (2006). Critical thinking dispositions in baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 56(2), 182-189. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03995.x>
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Kitabevi.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Critical Thinking & Software.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem Yayıncılık.
- Tekgöl, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe Sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uluçınar, U., & Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: A study of scale development. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 2031-2047. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1656>
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünalın, Ş. (2008). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.

- Wangensteen, S., Johansson, I. S., Bjørkström, M. E., & Nordström, G. (2010). Critical thinking dispositions among newly graduated nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(10), 2170-2181. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05282.x>
- Widana, I. W., Parwata, I. M. Y., Parmithi, N. N., Jayantika, I. G. A. T., Sukendra, K., & Sumandya, I. W. (2018). Higher order thinking skills assessment towards critical thinking on mathematics lesson. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 24-32. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v2n1.74>
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. (2020). The critical thinking skills test for 5-6 year-old children (CTTC): A study of validity and reliability. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1439-1449. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734968>
- Yıldırım Döner, S., & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 99-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.823427>
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M., & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.489>
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2006.01.01>

EKLER

EK-1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Olgunluk ve Açık Fikirlilik	()	()	()	()
11- Yanlış olduğunu düşündüğüm bir davranış görürsem, o kişiyi suçlamadan önce, bu davranışın nedenini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4
18- Bana yanlış gelse bile karşımdaki kişinin söylediklerini dinler ve anlamaya çalışırım.	1	2	3	4
20- Bir konuda yanlı (tarafı) bir bilgi duyduğumda, o konuyu farklı kaynaklardan da araştırır ve öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4
25- Arkadaşımın bir konuda benden farklı bir düşüncesini duyduğum zaman, kendimi arkadaşımın yerine koyarak onu anlamaya çalışırım.0	1	2	3	4
Dikkatli olma ve Şüphecilik				
3- Her gördüğüme veya duyduğuma inanmam.Doğru olup olmadığımdan şüphe ederim. <i>Ör: Arkadaşım bana birisi hakkında bir şey söylediğinde acaba söyledikleri doğru mu diye düşünür ve araştırırım.</i>	1	2	3	4
7- Öğrendiğim bir bilginin kaynağının (kitap, televizyon, internet vb.) doğruluğundan şüphe ederim.	1	2	3	4
12- Konuşan veya tartışanların sözlerinde birbiri ile çelişen (bir söylediği ile diğer söylediği farklı olan) sözleri var mı diye dikkat ederim. <i>Örneğin “okulun ve çevremizin temiz olmasına dikkat ederim” diyen birinin, bir arkadaşı yere çöp attığında “bırak görevliler temizlesin” demesi gibi.</i>	1	2	3	4

23- Bir kimsenin bir söylediğiyle davranışları uyumlu mu diye dikkat ederim. (örneğin bir arkadaşım önce okulu çok sevdiğini söylüyor, başka bir zaman “keşke okul hiç olmasa” diyor)	1	2	3	4
26- Bir kimsenin söylediklerinde üstü kapalı-imalı bir anlam var mı diye dikkat ederim.	1	2	3	4
	()	()	()	()
Meraklılık ve Sorgulama	()	()	()	()
5- Meraklı bir insan olduğumu söyleyebilirim.	1	2	3	4
13- Arkadaşlarım, ailem, öğretmenim meraklı bir insan olduğumu söyler.	1	2	3	4
14- Bir bilgiyi duyduğumda hemen inanmam. Bu bilgiyi veren kişi veya kaynak konunun uzmanı mı değil mi diye sorgularım. <i>Örn. İnternette sağlığımızla ilgili bir konu hakkında araştırma yaparken bazı bilgiler buldum. Bu bilgiyi veren kişi sağlık uzmanı (doktor) mı, değil mi? Buna bakarım.</i>	1	2	3	4
21- Reklam ve tanıtım amaçlı yayınların veya satıcıların söylediklerinin doğru olup olmadığını sorgularım.	1	2	3	4
32- Bir arkadaş veya tanıdığım hakkında bir kimse bir bilgi getirdiğinde bu bilgiyi nereden öğrendiğini sorgularım.	1	2	3	4
	()	()	()	()
Yanlılık / Nesnellik	()	()	()	()
15- İki arkadaşım tartıştığında yakın arkadaşımın haklı olduğunu düşünürüm.	4	3	2	1
16- Sevdiğim insanların düşüncelerinin doğru olduğunu düşünürüm.	4	3	2	1
24- Annem veya babam bir arkadaşı ile tartışsa, anne-babamın haklı olduğunu düşünürüm.	4	3	2	1
28- Bir konuda arkadaşlarımla tartıştığım zaman haklı olduğumu düşünürüm.	4	3	2	1
	()	()	()	()

EK-2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

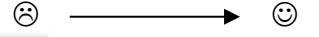
Yaşı:

Sınıf: 3.Sınıf (1) 4.Sınıf (2)

Cinsiyeti: Kız (1) Erkek (2)

Anne-Eğitim Durumu: (1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) Üniversite

Baba Eğitim Durumu: (1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) Üniversite



		1	2	3	4	5
1	Kitap okumayı çok seviyorum.	1	2	3	4	5
2	Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
3	Kitap okuyamadığım zamanlarda üzülüyorum.	1	2	3	4	5
4	Kitap okurken kendimi kitaptaki karakterlerin yerine koyarım.	1	2	3	4	5
5	Okuduğum kitabı bitirmek için sabırsızlanırım.	1	2	3	4	5
6	Uzun yazıları sıkılmadan okuyabilirim.	1	2	3	4	5
7	Tatil, yolculuk gibi durumlarda yanımda kitap taşırım.	1	2	3	4	5
8	Başucumda her zaman bir kitap bulunur.	1	2	3	4	5
9	Sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4	5
10	Okuduğum kitaplar hakkında fikir alışverişi yaparım.	1	2	3	4	5
11	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yaparım.	1	2	3	4	5
12	Birine hediye alacağım zaman kitap almayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
13	Sınıfımızdaki kitaptan kitap ödünç alırım.	1	2	3	4	5
14	Annem çok kitap okur.	1	2	3	4	5
15	Babam çok kitap okur.	1	2	3	4	5
16	Kardeşim çok kitap okur. (abim, ablam, küçük kardeşlerim)	1	2	3	4	5
17	Evimizde çok sayıda kitap vardır.	1	2	3	4	5
18	Kendime ait bir kitaplığım vardır.	1	2	3	4	5
19	Öykü ve hikâye okurum.	1	2	3	4	5
20	Açıklama ve yönergeleri okurum.	1	2	3	4	5
21	Gazete ve dergi okurum.	1	2	3	4	5

EK-3. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.09.2024-1007512



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 10.09.2024
TOPLANTI SAYISI : 17
KARAR SAYISI : 373

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Sabahat BURAK**'ın danışmanlığını, **Ayşe Rumeysa DUMAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucağı alt olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK-4. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİNLERİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.009113

T.C. Kimlik No: 12*****86

Adı Soyadı: AYŞE RUMEYSA DUMAN

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: İLKOKUL OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ, İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 11.12.2024

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 11.12.2025

Bu belgede kimliği yasa ile araştırma için "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi'ne (260-4/11)" göre belirtilen kapsamda araştırmamı yapmayı taahhüt etmişimdir. Araştırmacıların bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
HAKKARİ	İlkokul	ŞEHİT EĞİTİM MÜFETTİŞİ SELAHATTİN ŞİKŞEK İLKOKULU	740507

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu : a1a8256d5d1963hd340537e2e971e0b76cccf6d3a2ab2665e547e33dd129a0
Doğrulama Adresi : arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belgedogrula





T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



ŞEHİT EĞİTİM MÜFETTİŞİ SELAHATTİN ŞİMŞEK İLKOKULU Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.009113

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 740507

T.C. Kimlik No: 12*****86

Adı Soyadı: AYŞE RÜNEYSİA DUMAN

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ŞEHİT EĞİTİM MÜFETTİŞİ SELAHATTİN ŞİMŞEK İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: HAKKARİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: İLKOKUL OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ, İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 11.12.2024

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 11.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmanın taahhü etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HAKKARİ İL Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlarıdaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu : e807b5d44a7087be339801a2ca84cd5288e8577a5d5ae3fed83551381c71d6d



Sayfa 1/1

EK-5. ÖLÇEK İZİN YAZILARI

İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin Kullanım İzni

1 ek

HANİFE ESEN AYGÜN

Kime: Siz

19.09.2023 Sal 11:10

OA- Ölçek.docx

19 KB

Ayşe hocam merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Assoc. Prof. Hanife ESEN AYGÜN
Canakkale Onsekiz Mart University
Faculty of Education
Department of Primary School Education

Doç. Dr. Hanife ESEN AYGÜN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Yanıtla

İlet

ufuk uluçınar

Kime: Siz

25.09.2023 Pzt 12:42

Merhaba Ayşe Hocam, ölçeğimizi kullanmanızda hiç bir mahsur yoktur. Çalışmanızda kolaylık ve başarılar diliyorum.

ayşe rumeysa duman

25 Eyl 2023 Pzt, 00:24 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Ufuk hocam, ben Ayşe Rumeysa Duman. Hakkari/Merkez'de Şehit Selahattin İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Akdeniz Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi üzerine Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. Tezimde sizin hazırlamış olduğunuz “ İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni kullanmak istiyorum. Hanife Esen Aygün hocamın ölçeğini de kullanacağım, Hanife hocamdan izin aldım. Sizden de izin istiyor, teşekkür ediyor ve geri bildiriminizi bekliyorum.

..

Doç. Dr. Ufuk ULUÇINAR
Uşak Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Assoc. Prof. Dr. Ufuk ULUÇINAR
Uşak University
Faculty of Education
Division of Curriculum and Instruction

 Yanıtla İlet

Kıssel Bılgıler:

Adı Soyadı: Ayşe Rumeysa DUMAN

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Sınıf Öğretmenliği
(2017)

İs Denevimi:

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İletisim:

E-Posta Adresi:

Tarih:

Ayşe Rumeysa Duman

Ayşe Rumeysa

 Ayşe Rumeysa Duman
 Ayşe Rumeysa Duman
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Belge Ayrıntıları

Gönderi Kimliği
trn:oid::1:3283939622

Gönderi Tarihi
24 Haz 2025 15:02 GMT+3

İndirme Tarihi
24 Haz 2025 15:12 GMT+3

Dosya Adı
Ay_e_Rumeysa_Duman_Tez_24-06-2025.docx

Dosya Boyutu
111.0 KB

42 Sayfa

9.354 Sözcük

66.458 Karakter



Sayfa 1 of 47 - Kapak Sayfası

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3283939622



Sayfa 2 of 47 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3283939622

11% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 0%  İnternet kaynakları
- 11%  Yayınlar
- 0%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipülasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayıracı bir şeyi tutarsa, derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelememiz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermemizi öneririz.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../08/2025

Ayşe Rumeysa

DUMAN