



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

İrem ELÇİ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Osman YILMAZ

Burdur, 2022

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

İrem ELÇİ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Osman YILMAZ

Burdur, 2022



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan İrem ELÇİ'nin "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Osman YILMAZ

ÜYE : Prof. Dr. Nihat KARAER

ÜYE : Doç. Dr. Vural TÜNKLER

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy 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.

İrem ELÇİ

Tarih

İmza

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

İrem ELÇİ

ÖZ

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek temel amaçtır. Nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilen araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2017) temel alınarak bu raporda oluşturulan 6 kademedeki her bölgeden 2 üniversite olmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına sahip olan 12 üniversiteden, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 1106 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Akademik Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem *t* testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile akademik okuryazarlık düzeyi toplam puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik okuryazarlık düzeylerinin %36.8’ini yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Okuryazarlık, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Öğretmen Adayları, Sosyal Bilgiler

Sayfa Adedi : 161

Danışman : Prof. Dr. Osman YILMAZ

Investigating the Relationship between Critical Thinking Dispositions and Academic Literacy Levels of Pre-service Social Studies Teachers

(Master Thesis)

İrem ELÇİ

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationship between critical thinking dispositions and academic literacy levels of pre-service social studies teachers. In the study, relational survey method, one of quantitative research methods, was employed. In determining the universities, simple random sampling was used. Accordingly, 2 universities from each region at 6 levels included in the Socio-Economic Development Ranking Survey of Provinces and Regions (SEGE-2017) report were included in the study. As a result, 1106 pre-service social studies teachers selected from 12 universities using stratified sampling method. The data were collected through the "Critical Thinking Disposition Scale", "Academic Literacy Scale" and the Personal Information Form prepared by the researcher. The data were analyzed using descriptive statistics, independent sample t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson product-moment correlation and simple linear regression analysis. The results of the present study showed that there was a positive and significant relationship between pre-service social studies teachers' critical thinking disposition scores and their academic literacy level. In addition, it was revealed that pre-service social studies teachers' critical thinking dispositions predicted 36.8% of their academic literacy levels.

Keywords: Academic Literacy, Critical Thinking Disposition, Pre-service Teachers, Social Studies

Pages : 161

Supervisor : Prof. Dr. Osman YILMAZ

TEŞEKKÜR

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak bilgi yığınları oluşmuştur. Söz konusu bilgi yığınları arasında doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için gereken niteliklerden bazılarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi, bireylere eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin ilgili nitelikleri kazanabilmeleri için öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda gelecekte sosyal bilgiler öğretmeni olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi mevcut durumun ortaya konması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Lisansüstü eğitimim boyunca kafa karışıklığı yaşadığım her noktada tecrübelerini benimle paylaşan ve her zaman ulaşılabilir olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Osman YILMAZ'a teşekkür ederim.

Tez konumu belirlediğim ilk andan tez savunma sürecime kadar her aşamada desteğini gördüğüm, zamanını ve tecrübelerini esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Vural TÜNKLER'e, tezime geri bildirimleriyle önemli katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Nihat KARAER ve Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY'a teşekkür ederim. Süreç boyunca motivasyonumu artıran sevgili iş arkadaşım Arş Gör. İlknur PAÇALI'ya ve tezimi hem İngilizce dil ve anlatım yönünden inceleyen hem de süreç boyunca desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Aleyna GÜRSOY'a teşekkürlerimi sunarım. Yalnızca tez sürecimde değil, günlük hayatımda da her daim beni destekleyen kadim dostum ve özverili iş arkadaşım Arş. Gör. Hasibe OTAL'a içten bir teşekkürü borç bilirim.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen akademisyenlere ve araştırmaya dâhil olan tüm sosyal bilgiler öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her davranışını örnek aldığım sevgili annem Saime ELÇİ' ye, ablalarım Filiz ELÇİ, Hicran ÇALIŞ ve Büşra ŞEN'e saygı ve sevgilerimi sunarım.

Son olarak lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca her anlamda desteğini hissettiğim, akademi ve hayat yolculuğuma arkadaş olan Arş. Gör. Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU'na canı gönülden teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.2.1. Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlılar (Varsayımlar).....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1.Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Düşünme.	10
2.1.2. Eleştirel düşünme.....	12
2.1.2.1. Eleştirel Düşünme Boyutları.....	15
2.1.2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	16
2.1.2.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi.	20
2.1.3. Okuryazarlık.....	22
2.1.3.1. Akademik Okuryazarlık.....	23
2.1.3.1.1. Akademik Okuryazarlık Öğeleri.....	26
2.1.3.1.1.1. Akademik Dil.....	26
2.1.3.1.1.2. Akademik Üslup.....	28
2.1.3.1.1.3. Akademik Yazma.....	28

2.1.4. Sosyal Bilgiler Perspektifinden Eleştirel Düşünme ve Akademik Okuryazarlık Becerileri.....	30
2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme.	31
2.1.4.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Akademik Okuryazarlık.	35
2.2. İlgili Araştırmalar.....	37
2.2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.	37
2.2.2. Akademik Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar.	41
BÖLÜM III	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	51
3.3.2. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği.....	52
3.3.2. Akademik Okuryazarlık Ölçeği.	52
3.4. Veri Toplama Süreci	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV	56
BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	56
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	57
4.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	58
4.4. GANO Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	64
4.6. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.7. Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.8. Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Bulgular	72
4.9. Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	74
4.10. SEGE Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.11. Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	78

4.12. Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.13. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Okuryazarlık Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	81
4.14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Akademik Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	82
BÖLÜM V	84
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	84
5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	84
5.1.2.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	85
5.1.3.Sınıf Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
5.1.4.Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
5.1.5.Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.1.6.Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma..	90
5.1.7.Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	91
5.1.8.Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	92
5.1.9. SEGE Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	93
5.1.10. Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	94
5.1.11. Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	94
5.1.12. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Okuryazarlık Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.	95
5.2. Öneriler	96
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	97
5.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	97
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	122
EK-1.....	123

EK-2.	125
EK-3.....	126
EK-4.....	128
EK-5.....	129
EK-6.....	130
EK-7.	132
EK-8.....	144
ÖZ GEÇMİŞ	145
İLETİŞİM BİLGİLERİ	145



TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Bilişsel Alan Taksonomisi 'nin Eski ve Yenilenmiş Hali.....	11
Tablo 2. Delphi Raporu'na göre Eleştirel Düşünme Becerileri Sınıflandırması	17
Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerileri Boyutları	19
Tablo 4. Akademik Okuryazarlık Çerçevesi	25
Tablo 5. Günlük Dil ile Akademik Dil Farklılıkları.....	27
Tablo 6. Bilimsel Araştırma Raporlarının Bölümleri ve Bölümlerin İçerikleri	29
Tablo 7. Araştırmanın Hedef Evrenine İlişkin Bilgiler	48
Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Üniversiteler ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Sayısı	49
Tablo 9. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler	50
Tablo 10. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları.....	54
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	60
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin GANO Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	61
Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin GANO Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	66

Tablo 19.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 20.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 21.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 22.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 23.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Yabancı Dil Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 24.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları	74
Tablo 25.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin SEGE Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 26.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin SEGE Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları	77
Tablo 27.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 28.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 29.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	81
Tablo 30.	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Akademik Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.	Eleştirel Düşünme Sürecinin Şemalandırılması 13
Şekil 2.	Eleştirel Düşünme Eğiliminin Boyutları 21
Şekil 3.	Akademik Okuryazarlık Çerçevesini Oluşturan Temel Unsurlar 24
Şekil 4.	Araştırma Sürecinin Planlanması 47



KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
EDE	: Eleştirel Düşünme Eğilimi
GANO	: Genel Akademik Not Ortalaması
ICAS	: International Congress of Aeronautical Sciences
MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Md	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı)
P21	: Partnership for 21st Century Learning
S	: Sayfa
SEGE	: İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
Vb	: Ve benzeri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
$\bar{x}$	: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya teşkil eden problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda eğitimin amacı, toplumsal değişimlere paralel olarak değişmek ve bireylere yaşam boyu öğrenmeye yönelik bilgi ve becerileri kazandırmaktır (İncirkuş ve Beyreli, 2020, s.174). Bilgi toplumu veya bilgi çağı olarak adlandırılan (Parlar, 2012, s. 194) 21. yüzyılda, bilgi ve teknolojinin gelişimine paralel olarak ihtiyaç duyulan becerilerin öğretilmesinde temel amaç, öğrencilerin özel ve mesleki yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilen ve içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmiş demokratik vatandaşlar olarak yetişmesidir (Sapancı, 2007, s.57). Söz konusu beceriler; yeniliğe açık olma, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, işbirliği, bilimsel düşünebilme, dijital dünya vatandaşlığı, fen ve matematik okuryazarlığı, okuma ve dil becerileridir (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019). Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme ile okuma ve dil becerilerini kapsayan akademik okuryazarlık becerisi, bilgi toplumunun vatandaşı olan öğrencilerin sahip olması gereken önemli beceriler olarak görülmektedir.

Eleştirel düşünme, bireyin bir durum karşısında neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklandığı makul ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmaktadır (Ennis, 1985, s.45). Eleştirel düşünme aynı zamanda dış dünyadan gelen uyarıların farkında olma, bilgiyi sorgulama ve karar verme sürecidir (Yıldırım ve Şensoy, 2011, s. 523). Lai'ın (2011, s.5) eleştirel düşünme bağlamında yaptığı literatür incelemesinde eleştirel düşünmenin köklerinin felsefe, bilişsel psikoloji ve eğitim bilimlerine dayandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu akademik dallar üzerine çalışan bilim

insanları kendi alan konularına göre eleştirel düşünmenin farklı tanımlarını yapmışlardır (Kökdemir, 2003; Paul, 1992; Sternberg, 1986). Genel olarak eleştirel düşünmenin; karşılaşılan olay, konu veya probleme yönelik kuşku temelli bir bakış açısı ile yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerini etkili bir şekilde kullanma isteği sonucunda oluşan düşünme ve karar verme süreci olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme sürecinin gerçekleşmesi eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sentezi ile mümkün olmaktadır (Ennis, 1996; Facione, Sanchez, Facione, ve Gainen, 1995; Valenzuela, Nieto ve Saiz, 2011). Eleştirel düşünme becerisi, bir problemi çözmek için farklı seçenekleri inceleyerek en uygun ve rasyonel olanı seçme niyetiyle başlayan bir düşünme sürecidir (Alsaleh, 2020, s.21). Eleştirel düşünme eğilimi ise, problemleri çözmek için düşünme sürecinde içsel motivasyonları kullanarak karar vermektir (Facione, Facione ve Giancarlo, 1997, s. 2). Eleştirel düşünme eğilimi, kişisel, sosyal, iş ve politik yaşamı yapılandırmaya ve yönlendirmeye yardımcı olma özelliğinden dolayı (Bozat, 2013, s.39.) insan yaşamının birçok alanında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin tek başına iyi bir eleştirel düşünür olmak için yeterli olmadığı, eleştirel düşünme eğilimlerinin desteklenmesi sonucunda eleştirel düşünme sürecinin tamamlanacağı bilinmektedir (Ramasamy, 2011, s.2).

Küreselleşmenin artmasıyla birlikte bireylerin karşılaştıkları sorunlar da farklılık göstermektedir (Çalık ve Sezgin, 2005, s.60). Bu farklılıkların getirileri bireylerin sosyal ya da iş hayatındaki konumlarını belirlemektedir. Bu nedenle çağın gereklerine uyum sağlamak isteyen bireylerin, karşılaştıkları metinleri eleştirel bir gözle okuma (Özensoy, 2011, s. 13), metinlerdeki kodları ortaya çıkarma (Çelik, Genç ve Gencer, 2017, s. 399), kendilerini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade etme (Bağcı ve Şahbaz, 2012, s.2) gibi yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. İlgili yeterliklerin etkili okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan akademik okuryazarlık becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir (Karadüz, 2010, s.1567).

Okuryazarlık kavramı, yalnızca okuma ve yazmayı değil; gerekli bilgi, beceri ve kavramlara odaklanma ve topluma dâhil olma için gerekli bilgi ve becerilerle birlikte üst düzey okuryazarlığı gerekli kılmaktadır (Büyüktak, 2022). Akademik okuryazarlık ise, akademik dil, akademik üslup, akademik yazma öğelerinden oluşan,

öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için ihtiyaç duyduğu okuma, yazma, dinleme, konuşma ve düşünme becerileri, eğilimleri, zihin alışkanlıkları ve akademik tartışmalara katılma ve katkıda bulunma becerileridir (Warschaur, Grant, Del Real, ve Rousseau, 2004, s. 526). Demir ve Deniz (2020, s.1368) ise bireyin çevresinde olup bitenleri algılamasında ve problem çözmesinde etkili olabilecek bir diğer beceri olan akademik okuryazarlığı; bilimin gerektirdiği kurallar çerçevesinde bir deneme, keşfetme ve yaratma süreci olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilgiler, ülkede ve dünyada değişen koşullar karşısında bilgiyi temele alarak karar alıp problem çözebilen ve bunu yaparken sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri sentezleyerek kullanan (Öztürk, 2015, s.4) etkin vatandaş yetiştirme amacına hizmet eden bir derstir (Aslan, 2016, s.17; Karasu Avcı, Faiz ve Recepoğlu, 2021, s. 48). 21. yüzyılda eleştirel düşünmenin, bireyin hayatındaki sorunları çözebilmesi ve karar verebilmesi için ihtiyaç duyduğu en önemli becerilerden biri olduğu bilinmektedir.(Demir, Tutkun, Şahin ve Genç, 2014, s. 219). Nitekim öğrencilerin meslek ve yaşamlarında ihtiyaç duydukları beceri ve yetkinliklerin tanımlanması noktasında en çok kabul gören oluşum olan *Partnership for 21st Century Skills (P21)*, öğrenme ve yenilik becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri olduğunu ifade etmiştir. 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde 21. yüzyıl becerilerinin ilişkili olduğu dersler arasında sosyal bilgilerin önemli disiplinlerini oluşturan tarih, coğrafya, devlet ve vatandaşlık olarak belirlenmesi; sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin aktarılması gereken bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra National Council for the Social Studies'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinde ortaokul öğrencilerinde bulunması gereken eleştirel düşünme becerisinin bulunması gerekmektedir (National Council for the Social Studies [NCSS], 2018). Sosyal bilgiler öğretim programında eleştirel düşünme becerisinin ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilere aktarılması gereken bir beceri olduğu ve programda eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımların bulunduğu bilinmektedir (EK-1). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandıran bir yapıda olması sosyal bilgiler dersi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Demir ve Özyurt, 2021; Karabulut ve Gençtürk Güven, 2022; MEB, 2018). Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel dinleme ve

eleştirel konuşma boyutlarından oluşmaktadır (Paul, Binker, Martin ve Adamson, 1989, s.56). Bu yönüyle eleştirel düşünme ile dil becerilerinden oluşan akademik okuryazarlığın bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler eğitiminde akademik okuryazarlık becerisi ile bireyin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda bir dizi entelektüel beceri, kapasite ve bireysel niteliklerle donatılmış olması amaçlamaktadır (Adams, Buetow, Edin, Zdravkovic ve Heyligers, 2016, s. 222).

Akademik okuryazarlık becerileri ile ilgili 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde anadil okuryazarlığının öneminin vurgulanması ve dil edinimi, okuma ve dil sanatları, dünya dillerinde yetkin olma gibi anahtar konuların alt başlıklar halinde verilmesi akademik okuryazarlık kavramına dikkat çekilmesini sağlamıştır (P21, 2019). Sosyal bilgiler öğretim programında akademik okuryazarlık becerisine ilişkin doğrudan bir atıf bulunmasa da programın özel amaçları, becerileri, değerleri ve kazanımlarında eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık ile ilişkili içeriklere sahip olduğu söylenebilir (EK-1). Örneğin sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken araştırma, iletişim, kanıt kullanma, karar verme, iş birliği, problem çözme Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama ve yenilikçi düşünme becerileri, doğrudan veya dolaylı olarak akademik okuryazarlık ile ilişkilidir.

Günümüz bilgi toplumlarında bilgi ve birikimin hızla artması, bilgi yığınlarının oluşmasına ve doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmada zorluklara neden olmaktadır. Bu nedenle bireylere doğru ve güvenilir bilgiyi bulma noktasında eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık becerilerinin kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu kazanımı sosyal bilgiler dersi ile sağlamak mümkün olabilir. Çünkü sosyal bilgiler ders materyallerinin çoğunluğu yazılı materyallerden oluşmaktadır (Yazıcı, 2006, s.277) ve söz konusu yazılı materyallerin kullanımında eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlığın ortak bileşenlerinden olan eleştirel okuma ve eleştirel yazma önemli rol oynamaktadır. Diğer taraftan sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinde verildiği için bu düzeydeki öğrencilerin okuma becerilerinin ilkökul düzeyinde yeterli hale gelmesi ve bu becerilerin ortaokulda öğrenciler tarafından kullanılması beklenmektedir (Dieker ve Little, 2005). Ayrıca sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler anlayışından hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin öğretilmesi ve

sezdirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Yukarıda belirtilen hususlardan dolayı eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık becerisinin sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilere kazandırılması sağlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünüldüğünden, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasındaki yeterlikleri önemlidir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve akademik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi mevcut durumun saptanması açısından önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimine ilişkin birçok araştırma yapıldığı görülmüştür (Alkın Şahin, Tunca, Polat ve Kontaş, 2018; Bulut ve Ocak, 2017; Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Can ve Kaymakçı, 2015; Çekiç, 2007; Duğan ve Aydın, 2018; Durnacı ve Ültay, 2020; Facione vd., 1995; Gökkuş ve Delican, 2016; Hakkoymaz, 2017; Kandemir, 2017; Karalı, 2012; Kartal, 2012; Kızıлтаş, 2011; Kiriş Avaroğulları ve Şaman, 2020; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Kuvaç ve Koç, 2014; Küçük, 2007; Kürüm, 2002; Rudd, Baker ve Hoover, 2000; Şengül ve Üstündağ, 2009; Tunçer ve Sapançı, 2021; Turan, 2016; Uluçınar, 2012; Walsh ve Hardy, 1999). Bu çalışmalar arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini farklı araştırma yöntemleri ile inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Aliustaoğlu ve Tuna, 2015; Altıntaş, 2019; Aycan, Şenlik ve Balkan, 2011; Bulut ve Ocak, 2017; Çalışkan, 2009; Demir, 2006; Demir vd., 2014; Emir, 2012; Gürdoğan Bayır, 2010; Kiriş Avaroğulları ve Şaman, 2020; Nalçacı, Meral ve Şahin, 2016; Narin ve Aybek, 2010; Özensoy, 2011; Özgün, 2019; Tural ve Secgin, 2012)

Alanyazında akademik okuryazarlık alanına ilişkin eleştirel düşünme eğilimine oranla çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Arslan, 2021; Avcı, 2021; Dokumacı Sütçü, 2021; Doru, 2018; Ekmekçi, 2017; Elkıran, 2021; Helstad, Solbrekke ve Wittek, 2017; Holder, Jones, Robinson ve Krass, 1999; Kiili, Mäkinen ve Coiro, 2013; Lea ve Street, 1998; Plessis, 2016; Tunagür, 2021; Ulu, 2019; Van Der Slik, 2010; Van Der Slik ve Weideman, 2008; Weideman, 2006). Alanyazında eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için sosyal bilgiler dersinde sınıf içi tartışmaların, yazma etkinliklerinin ve soruların daha fazla kullanılması gerektiğini ortaya koyan araştırmalar

bulunmaktadır (Karabulut, 2012). Bayat (2014) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki incelenerek iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve öğretmen adaylarının akademik yazma başarı düzeylerini arttırmak için eleştirel düşünme düzeylerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Tartışmanın eleştirel düşünme ve yazmaya etkisinin incelendiği bir araştırmada, eleştirel düşünme ve yazma başarısının birbirini destekleyen ve öğretilen iki değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Green ve Klug, 1990). Akar'ın (2007) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Hammer ve Green (2011), öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eleştirel okuma gelişiminin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Karataş ve Başbay (2014) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırma sonuçlarına dayanarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki olacağı varsayılmıştır. Ancak alanyazında doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ilgili araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlıkları arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet

- b. Sınıf Düzeyi
 - c. Genel Akademik Not Ortalaması (GANO)
 - d. Anne Eğitim Durumu
 - e. Baba Eğitim Durumu
 - f. Günlük Kitap Okuma Süresi
 - g. Yabancı Dil Bilme
 - h. Bilimsel Etkinliğe Katılma Durumu
 - i. Eleştirel Düşünme ve Analitik dersini alma durumu
 - j. Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik okuryazarlık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amacın yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, GANO, anne-baba eğitim durumu, günlük kitap okuma süresi, yabancı dil bilme, bilimsel etkinliğe katılma, eleştirel düşünme ve analitik dersi alma, bilim ve araştırma etiği dersini alma durumlarının da incelenmesi gaye edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, akademik okuryazarlık düzeylerini anlamlı düzeyde yordama durumunun ortaya konulması hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl eğitim paradigmalarındaki değişimler, 21. yüzyıl öğrenenlerinden beklenen özelliklerin değişmesine neden olmuştur (Esen, 2021). Öğrencilerden beklenen özelliklerin sağlanması eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık becerileri ile mümkün hale gelmektedir. Öğrencilere eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık becerisi kazandıracak olan öğretmenlerin bu eğilim ve becerilere ne düzeyde sahip olduğunun bilinmesi önemlidir. Ayrıca alanyazında ilgili konu

bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri ile ilgili mevcut durumu ortaya koyacağı ve bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalara, politikacılara ve öğretmenlere kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni yansıttığı,
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme araçlarına samimi ve objektif yanıt verecekleri,
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunu doğru bilgilerle dolduracağı,
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerinin birbiriyle ilişkili olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
2. İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırmaları (SEGE-2017) raporu doğrultusunda 6 kademede yer alan 12 üniversitede öğrenim gören 1106 sosyal bilgiler öğretmen adayı,
3. Kişisel Bilgi Formu, eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Akademik Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: “Eleştirel düşünme bir inanç veya varsayılan bilgi formunun, onu destekleyen temeller ve ona bağlı ulaşılan sonuçlar ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir değerlendirmesidir.” (Eğmir, 2020 s.10).

Eğilim: “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” (Türk Dil Kurumu, 2022).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: “Eleştirel düşünme eğilimi, problemlerin çözümüne yönelik düşünme sürecinde içsel motivasyonların kullanılarak karar verilmesidir” (Facione vd., 1997, s. 2).

Okuryazarlık: “Okuma ve yazma eyleminin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır” (Aşıcı, 2009, s.11).

Akademik Okuryazarlık: “Akademik okuryazarlık; yazma, okuma, konuşma, dinleme, eleştirel düşünme, teknoloji kullanımı ve akademik başarıyı destekleyen zihin alışkanlıklarından oluşmaktadır.” (ICAS, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal yapısına uygun olarak düşünme, eleştirel düşünme, okuryazarlık, akademik okuryazarlık kavramları genelden özele doğru verilmiş ve bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili literatür sunulmuştur.

2.1.1. Düşünme. Düşünme kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde geçmişten günümüze merak unsuru olarak birçok araştırmaya konu olduğu ancak herkes tarafından kabul edilmiş ortak bir tanımının olmadığı görülmüştür. Bunun temel nedeni, farklı disiplinlerde çalışan araştırmacıların düşünme kavramını belirli bir disiplin içinde açıklama ihtiyacı duymaları olabilir (Costa, 1991; Küçük, 2007).

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar ile elde edilen bilgileri yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş halidir (Özden, 2021, s. 139). Akıl yürütme, kategorilere ayırma, yargılama ve karar verme gibi üst düzey bilişle ilişkili bir dizi süreç için şemsiye bir kavram olarak yorumlanan düşünme (Holyoak ve Barbara, 1993, s. 266) aynı zamanda davranışlarımıza yön veren zihinsel bir faaliyettir (Vırlan, 2021, s. 255). Polette (2005, s.2), düşünmenin bir soru, ihtiyaç veya problem ile başlayan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bayat'a (2014, s.155) göre ise insan etkinliklerinin kılavuzu olan düşünme, nesne ve olaylar arasındaki ilişkiden yararlanma yoluyla sonuca ulaşmayı, edinilen bilgiler üstünde zihinsel işlemler yapmayı gerektirir.

Zihinsel davranışlar ile duyuşsal davranışları kapsayan ve çok boyutlu olma niteliğine sahip olan düşünme; bilgi, kavrama ve uygulama gibi zihnin en alt düzeyinden analiz, sentez ve değerlendirme gibi en üst düzeydeki davranışlara kadar etki gösteren bir unsurdur (Semerci, 2003, s.65). Paul ve Elder' a (2001) göre düşünme, zihinsel faaliyetler ile dış dünya arasındaki bağa denilmektedir. Alanyazındaki tanımlardan

yola çıkarak düşünme; insanın sahip olduğu ön bilgileri yeni durumlara entegre edebilme ve başka unsurlarla bağlantısını kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Polette (2005, s.2) iyi bir düşünmenin soru, problem veya bir ihtiyaç ile başladığını ve bazı becerileri içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre beceriler; analiz etme, ilişkilendirme, karşılaştırma, esneklik, akıcılık, sınıflandırma, değerlendirme, tahmin etme, genelleme, varsayımda bulunma, planlama, sorgulama, yorumlama, öngörme, sentezleme ve teorileştirme şeklindedir. İyi bir düşünme sürecinin sonunda yeni beceriler, kavramlar, kararlar, davranışlar, fikirler, keşifler, yöntemler veya yeni soru/sorunlar ve ihtiyaçlar ortaya çıkar.

Düşünme kavramının hem bir beceri olarak ele alındığı hem de kendi içerisinde farklı becerileri barındırdığı bilinmektedir (Boyras ve Türkcan, 2022, s.3). Alanyazında düşünme becerilerine ilişkin uzun düşünme becerileri taksonomilerinden birçok maddenin bulunduğu sınıflamalara kadar çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Swartz ve Parks, 1994). Lipman (1988, s.29), düşünme becerilerini tanımlamanın zorluklarına dikkat çekerek böyle bir listenin insanlığın entelektüel güçlerinin bir envanterini ifade ettiğini dolayısıyla sonsuz olacağını vurgulamış ancak bazı ortak unsurların da olabileceğini ifade etmiştir. Bu ortak unsurları; bilgiyi işleme, sınıflandırma, sıralama, kıyaslama ve karşılaştırma, parça/bütün ilişkilerini analiz etme, eleştirel düşünme veya akıl yürütme, doğru- yanlış ile gerçek-öznel görüş arasında ayırım yapma ve kanıtların güvenilirliğini değerlendirme; yaratıcı fikir yürütme, beyin fırtınası, fikir ve hipotez üretme becerileri olarak sıralamıştır. Bloom (1956)'un bilişsel öğrenme alanına yönelik geliştirdiği bilişsel alan taksonomisi düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru ilerleme özelliğine sahiptir. Ancak 1956 yılından bu yana dünyada yaşanan gelişmelerin eğitime yansması ve taksonomideki bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru tek boyutlu şekilde sınıflandırılması gibi sebeplerle Bloom taksonomisinin yenilenmesi ihtiyacı doğmuştur (Krathwohl, 2002, s.218).

Tablo 1.

Bilişsel Alan Taksonomisi'nin Eski ve Yenilenmiş Hali

Bloom Taksonomisi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Değerlendirme	Yaratma

Sentez	Değerlendirme
Analiz	Çözümleme
Uygulama	Uygulama
Kavrama	Anlama
Bilgi	Hatırlama

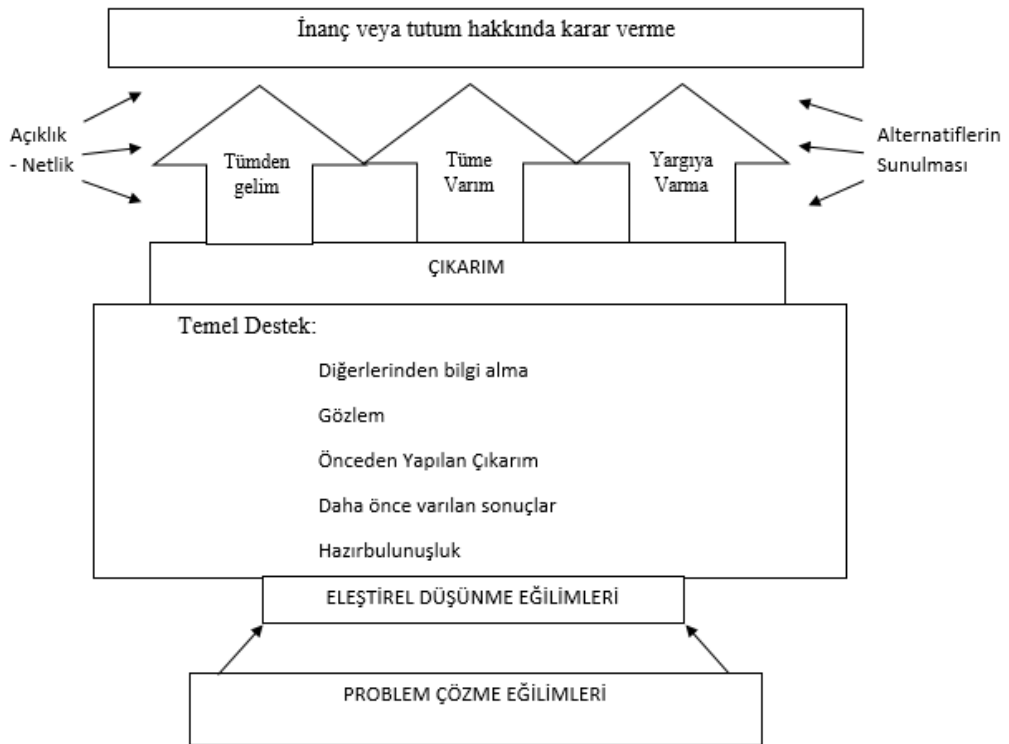
Presseisen (1991, s.61), düşünme becerilerinin temelini Tablo 1’de bulunan Bloom taksonomisine dayandırarak Bilgi-Kavrama-Uygulama aşamalarını temel düşünme becerileri olarak adlandırırken; Analiz-Sentez-Değerlendirme basamaklarını üst düzey beceriler olarak sınıflandırmıştır.

Özden’e (2021, s.146) göre ise düşünme becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı problem çözme, okuduğunu anlama, yazma ve bilimsel düşünme becerilerinden oluşmaktadır. Alanyazındaki düşünme becerileri üzerine yapılan tanımlar ve sınıflandırmalar incelendiğinde özellikle karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmüştür. Beyer’e (1988, s.26) göre problem çözme, karar verme - kavramsallaştırma ve bilgiyi işleme gibi düşünme becerilerinin olmasına karşın eleştirel düşünme, bir şeyi anlamını veya doğruluğunu belirlemek için kullanılan bir dizi ayrı zihinsel işlem ve bunların kullanılmasına rehberlik eden bir dizi eğilimdir.

2.1.2. Eleştirel düşünme. Eleştirel kelimesi etimolojik olarak Yunanca “kritikos” kelimesinden türetilen ve Latince ’ye “criticus” olarak aktarıldıktan sonra farklı dillerde farklı anlamlara karşılık gelmiştir (Kaya, 1997, s. 8). Genel olarak, yargılama veya ayırt etme anlamlarında kullanılmıştır. Eleştirel düşünme çabalarının Sokrates’e kadar uzandığı bilinse de bir entelektüel gelişim aracı olarak ilk defa Perry (1970) tarafından modellenmiştir ve günümüze kadar birçok eleştirel düşünme modellemesi ortaya konmuştur (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990). Eleştirel düşünme geçmişte felsefe yoluyla davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantık temelli düşünme olarak tanımlanırken daha sonra eleştirel düşünme üzerine birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır (Kaya, 1997, s. 8).

Eleştirel düşünme, bireyin bir durum karşısında neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklandığı makul ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmaktadır (Ennis, 1985, s. 45). Alanyazında eleştirel düşünmenin en çok kabul gören tanımlarından biri olan bu tanımda üç önemli noktaya vurgu yapılmaktadır. İlk olarak

eleştirel düşünmenin keyfi veya mantıksız olmasının aksine makul olması gerektiği, aynı zamanda geçerli kanıtların kullanımına ve uygun çıkarıma dayalı olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak eleştirel düşünürlerin yansıtıcı özelliğine bağlı olarak bireyin kendisinin ve başkalarının düşüncelerini geliştirmek için bilinçli bir değerlendirme süreci gerçekleştirmeleri gerektiği de bir diğer önemli husustur. Son olarak eleştirel düşünmenin bir amaca yönelik odaklanılmış düşünme olduğu ifade edilerek bireyin neye inanacağı ve bu konuda ne yapacağı konusunda iyi karar vermesi beklenmektedir.



Şekil 1. Eleştirel düşünme sürecinin şemalandırılması (Ennis, 1985, s.47)

Dijital çağ olarak bilinen 21. yüzyılda bireyler çok sayıda kaynaktan gelen bilgilere maruz kalmakta ve bu noktada bireylerden bazı beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Nitekim Yıldırım ve Şensoy'a (2011, s.523) göre eleştirel düşünme dışarıdan gelen politikalara karşı öğrenimlerinin farkında olma ve bilgiyi sorgulama olarak değerlendirilmektedir.

Fisher (2011), John Dewey'in akıl yürütmenin eleştirel düşünmenin bir kilit unsuru olduğunu belirtmiş ve eleştirel düşünmeyi, bireyin içinde bulunduğu problem

karşısında mantıksız, önyargılı veya dogmatik olmaktan ziyade, problemler hakkında düşünürken akıl yürütmenin ustaca uygulanması olarak tanımlamıştır. Scriven ve Paul (1987)'a göre eleştirel düşünme, gözlem, tecrübe, yansıtma, akıl yürütme veya karşılıklı iletişim ile üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırabilen, uygulama, analiz etme, sentezleme veya değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş bir sürecidir. Eleştirel düşünme, Uluslararası Eleştirel Düşünme Merkezi (The Foundation for Critical Thinking) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: Belirli bir düşünce tarzına veya alanına uygun düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disiplinli, kendi kendini yöneten düşünmedir (Paul, 1992, s. 9). Cüceloğlu (2001)'na göre eleştirel düşünme, hem bireyin kendi düşünme süreçlerini hem de başkalarının düşünme süreçlerini dikkate alarak, öğrenilenleri uygulayıp bireyin kendisini ve çevresinde yer alan olayları anlayabilmeyi amaçlayan aktif ve organize zihinsel süreçtir. denir. Lai'ın (2011, s.5) eleştirel düşünme bağlamında yaptığı literatür incelemesine göre; eleştirel düşünmenin kökleri felsefe, bilişsel psikoloji ve eğitim bilimlerine dayanmaktadır. Bu akademik dallar üzerine çalışan bilim insanları kendi alanlarına göre eleştirel düşünmenin farklı tanımlarını yapmışlardır. Felsefi yaklaşımda Sokrates, Platon, Aristoteles ile yakın zaman düşünürlerinden Matthew Lipman ve Richard Paul gibi düşünürler ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda ideal tipin ne olduğuna ve insanların en iyi koşullar altında neler yapabileceğine odaklanılmış ve tanımlamalar da bu bağlamda yapılmıştır (Stenberg, 1986, s.5). Paul'ın (1992, s. 4) eleştirel düşünmeyi “mükemmellik” üzerinden tartışması bu durumun ideal örneklerinden biridir. Ona göre eleştirel düşünme, belirli bir düşünce tarzına veya alanına uygun, disiplinli ve kendi kendini yöneten düşünme anlamına gelmektedir (Paul, 1992, s.4). Psikoloji yaklaşımında ise Bransford, Bruner, Feuerstein ve Stenberg gibi eleştirel düşüncenin doğası ile ilgilenen psikologlar bulunmaktadır. Psikoloji yaklaşımında iyi düşünce standartları tanımlanarak eleştirel düşünürlerin yapabileceği eylem ve davranış türleri bağlamında tanımlama yapıldığı görülmüştür (Lai, 2011, s.7). Bu doğrultuda Stenberg (1986, s.3), eleştirel düşünmeyi, insanların sorunları çözme, karar verme ve yeni kavramları öğrenme için kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve temsiller olarak tanımlamıştır. Eğitim teorilerinde ise Bloom, Gagne ve Perkins gibi eğitimciler bulunmaktadır. Bu teorisyenler eleştirel düşünme hakkındaki düşüncelerini somutlaştırmak için sınıf gözlemi ve metin analizini sıklıkla kullanmışlardır. Sınıf gözlemi deneyimine yakın olma avantajına sahip olan eğitim yaklaşımının felsefi ve

psikoloji yaklaşım gibi epistemolojik statüde netliğe sahip olmaması bir dezavantaj olarak görülmüştür. Felsefi teoriler insanın ne yapabileceği, psikolojik teoriler insanın gerçekte ne yaptığını belirleyen teorilerken eğitim teorileri ise ikisinin karışımı olma özelliğine sahiptir (Sternberg, 1986, s.7). Aynı anda hem eğitimci, hem filozof, hem de psikolog olan John Dewey ise eleştirel düşünme hareketinin modern kurucusu olarak eleştirel düşünmeyi derinlemesine düşünme olarak tanımlamış ve onu eğitimin nihai entelektüel hedefi olarak görmüştür (Kaya, 2010, s. 48). Popper'a (1986) göre eleştirel düşünme geleneği yalnızca bireysel yorum değil, aynı zamanda kanıtların ve ölçümlerin sorgulandığı yöntemsel bir yeniden kurmadır (Akt. Kökdemir, 2012, s. 16). Eleştirel düşünme üzerine herkes tarafından üzerinde uzlaşılmış bir tanım olmamasının üzerine eleştirel düşünme alanında önemli çalışmaları olan Peter A. Facione başkanlığında, eleştirel düşünmenin ne olduğu, nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmak için etkileşimli bir panel düzenlenmiştir. Bu amaçla %52'si felsefe, %22'si eğitim, %20'si sosyal bilimler, %6'sı fizik bilimleri uzmanından oluşan toplam 46 panelist ile birlikte Delphi Projesi yürütülmüştür. Bu proje de uzmanlar, üzerinde düşünülmüş ve ayrıntılı yanıtlar gerektiren altı soru turuna katılarak görüşlerini paylaşmış ve diğer uzmanlar tarafından sunulan yorum, itiraz ve argümanlarla yeniden inceleyerek eleştirel düşünme üzerine uzlaşa sağlamaya çalışmışlardır. Bu tartışma sonucunda eleştirel düşünmeye ilişkin şu ortak tanım sunulmuştur:

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım ile sonuçlanan, amaca dönük, öz düzenlemeli bir karar verme sürecidir. Bu karar verme aynı zamanda, kavramsal, metodolojik, ölçüt temelli ve bağlamsal düşüncelerin ve kanıtların açıklanmasına dayalıdır. Eleştirel düşünme bir sorgulama aracı olarak önemli olduğundan dolayı, eğitimde özgürleştirici bir güç ve sivil yaşamda güçlü bir kaynak olarak görülmektedir (Facione, 1990, s. 3).

Araştırmacılar tarafından yapılan eleştirel düşünme tanımları incelendiğinde bazı ortak noktalara vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu ortak unsurlardan hareketle eleştirel düşünmenin; karşılaşılan olay, konu veya probleme yönelik kuşku temelli bir bakış açısı ile yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde kullanma isteği sonucunda oluşan düşünme ve karar verme süreci olduğu söylenebilir.

2.1.2.1. Eleştirel düşünme boyutları. Eleştirel düşünme; eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin bir arada olması ile gerçekleşen bir süreçtir. Eleştirel düşüncenin uygulanabilmesi veya bir bireyin eleştirel düşünür olabilmesi için hem

beceri hem de eğilim boyutlarının gerekli olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Colucciello, 1997; Ennis, 1996; Facione vd., 1995; Valenzuela vd., 2011). İlgili araştırmalardan yola çıkarak; eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin sentezi ile mümkün olduğu görülmüştür. Bireylerin belirli durumlarda hangi beceriyi kullanacağını bilmesi, ancak eleştirel düşünme eğilimi olmadan beceriyi kullanma isteğinin olmaması veya tam tersi durumda bireyin eleştirel düşünme becerisini uygulamaya hazır olmasına karşın bunu nasıl yapacağını bilememe durumu eleştirel düşünmenin önünde engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla hem beceri hem de bu becerileri kullanmaya yatkın ve istekli olma anlamına gelen eğilimlerin bir arada bireyde bulunması eleştirel düşünmeyi oluşturacaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri boyutlarının açıklanması gerekli görülmüştür.

2.1.2.1.1. Eleştirel düşünme becerileri. Eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler, eğilimler ve boyutların ne olduğu konusunda çok sayıda araştırmacı görüş belirtmiştir. Cottrell (2017, s.9)'e göre eleştirel düşünme becerileri herhangi bir ticari işlem hakkında iyi karar vermeyi, gerçekten önemli olan şeyleri fark edebilmek için farkındalığı arttırmayı, sorunlara karşı olası çözümler geliştirebilmeyi ve bunları sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmeyi, yazılı metinleri doğru bir şekilde yorumlamayı, kendimizin ve diğer insanların eylemleri sonucunda oluşabileceklere yönelik bilinçli olmayı ve etrafımızda ne olup bittiğini anlamaya yarayan zihinsel bir etkinliktir. Alsaleh (2020, s.21) ise eleştirel düşünme becerisinin bir sorunun çözümü için farklı seçenekleri inceleyerek, en uygun ve en mantıklı olanı seçme niyetiyle başlayan bireysel bir düşünme süreci olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Kazancı (1989) ise eğitim ve öğretimde en çok istenen zihinsel davranışların başında eleştirel düşünme becerisinin geldiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme sürecinde bireyde bulunması gereken beceriler: Adler'e (1986) göre değerlendirme, sorgulama, analiz yapma, algılama, mantıksal çıkarımda bulunma, düzenleme ve düşünmedir. Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmeyi sorgulama, araştırma ve problem çözme becerilerini barındıran kapsamlı bir yapı olduğunu belirtirken; Güzel (2022, s.12) akılcı düşünen ve çevresiyle iyi ilişkiler kuran bireylerin eleştirel düşünürler olduğunu ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme muhakeme ve şüphe etme, durumlara çok boyutlu bakabilme, değişikliklere ve yeniliklere açık olma, düşüncelere önyargısız olma, açık fikirli olma, analitik düşünme ve detaylara dikkat etme gibi özellikleri bulunmaktadır (Birgili, 2015, s. 4). Facione öncülüğünde gerçekleştirilen Delphi Projesi raporunda bireylerde bulunması gereken altı temel beceri ve bunlara ilişkin alt beceriler ve yorumlarından söz edilmektedir.

Tablo 2.

Delphi Raporu'na göre Eleştirel Düşünme Becerileri Sınıflandırması

Beceriler	Tanımlar	Alt Beceriler
1. Yorumlama	Çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, sözleşmelerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya kriterlerin anlamını ve önemini anlamak ve ifade etmek.	Sınıflandırma Kodların önemini çözme Anlamı netleştirme
2. Analiz	İnançları, yargıları, deneyimleri, nedenleri, bilgileri veya görüşleri ifade etmeye yönelik ifadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya diğer temsil biçimleri arasındaki amaçlanan ve gerçek ilişkileri belirlemek.	Fikirleri inceleme Argümanları tanımlama Argümanları analiz etme
3. Değerlendirme	Bir kişinin algısını, deneyimini, durumunu, yargısını, inancını veya görüşünü değerlendirmek ve ifadeler, açıklamalar, sorular veya diğer temsil şekillerle arasındaki filli veya niyetel çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek	İddiaları değerlendirme Argümanları değerlendirme
4. Çıkarım	Makul sonuçlara varmak için gerekli unsurları belirlemek ve günce altına almak; verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan, sorulardan veya diğer temsil biçimlerinden elde edilen bilgilerden sonuç çıkarmak	Kanıtları sorgulama Alternatifleri tahmin etme Sonuç çıkarma
5. Açıklama	Akıl yürütme sonuçlarını belirtmek, Akıl yürütmeyi kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel ve bağlamsal düşünceler çerçevesinde akıl yürütmeyi güçlü argümanlar halinde sunmak.	Sonuçları belirtme Prosedürleri gerekçeleştirme Argümanları sunma
6. Öz Düzenleme	Bireyin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan öğeleri ve elde edilen sonuçların özellikle gerekçelerini sorgulamak, onaylamak, doğrulamak veya düzenlemek amacıyla analiz ve değerlendirme becerilerini uygulaması ve sonuçlarını bilinçli olarak izlemesi.	Kendini gözden geçirme Kendini düzeltme

Facione 'den (1990, s.6) alınmıştır.

Parlar 'ın (2012, s.189) Norris ve Ennis' den (1989, s.2) aktardığına göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerde süreç içerisinde gözlemlenebilecek davranışlar ise;

- Tez veya problemin nasıl ifade edileceğini arama,
- Bilgi elde etmeye çalışma
- Güvenilir kaynaklar arama
- İçinde bulunulan durumu açıklama
- Ana noktaya bağlı kalma,
- Orijinal düşünceye bağlı kalma,
- Alternatif arama,
- Daima açık fikirli olma ve diğerleri insanların bakış açılarını da göz önünde bulundurma,
- Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alma ve veya pozisyonunu değiştirme,
- Konu izin verdiği sürece, mümkün olduğu kadar kesinlik arama,
- Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme,
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma,
- Sezgilere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olmadır.

Beyer'e (1988, s.27) göre on farklı eleştirel düşünme becerisi bulunmaktadır. Bunlar:

- Doğrulanabilir gerçekler ve değere dayalı iddialar arasında ayırım yapma,
- İlgili bilgileri, iddiaları veya nedenleri alakasızdan ayırt etme,
- Bir ifadenin olgusal doğruluğunu belirleme,
- Bir kaynağın güvenilirliğini belirleme,
- İddia veya argümanların belirsizliğini açığa çıkarma,
- Açıklanmamış varsayımları belirleme,
- Önyargıları tespit etme,
- Mantıksal hatalarını belirleme,
- Bir akıl yürütme stilindeki mantıksal tutarsızlıkları ayırt etme,
- Bir argüman veya iddianın gücünü belirlemektir.

Eleştirel düşünme becerisini yapıcı şüphecilik sanatı olarak tanımlayan Paul vd. (1989, s.56) eleştirel düşünmeyi duyuşsal, makro ve mikro bilişsel beceriler olmak üzere üç boyut ve otuz beş beceri altında ele almıştır. Bu boyutlar ve boyutlara bağlı becerilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

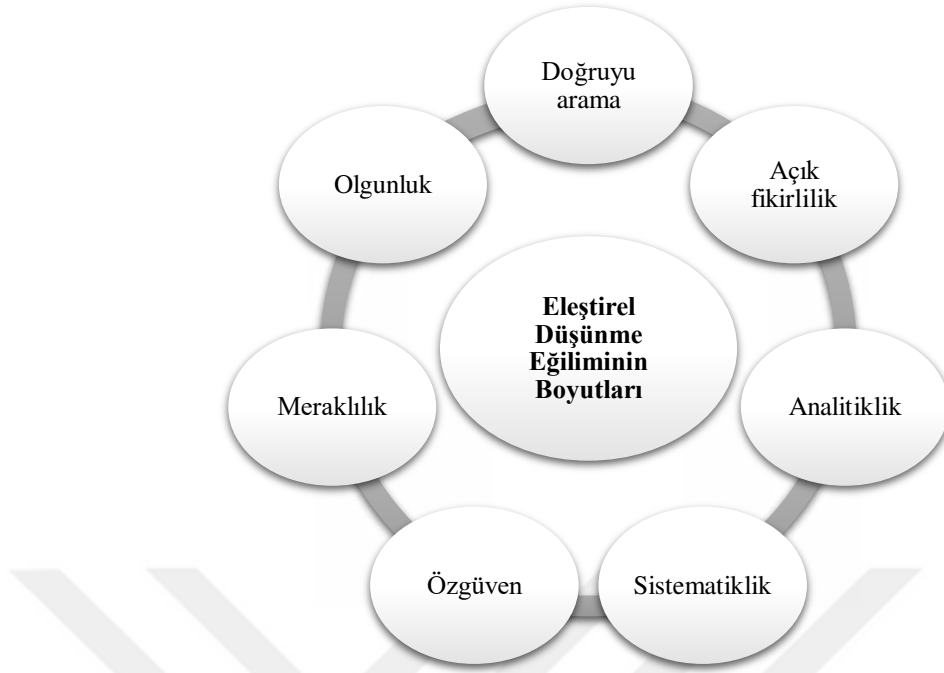
Eleştirel Düşünme Becerileri Boyutları

<i>A. Duyuşsal Stratejiler</i>	
1. Bağımsız düşünme	2. Benmerkezciliği ya da grup düşüncesini kabul etmeme
3. Tarafsız davranma	4. Duygularındaki örtük düşünceleri ya da düşüncelerindeki örtük duyguları keşfetme
5. Entelektüel alçakgönüllülük gösterme ve yargısını erteleme	6. Entelektüel cesaret geliştirme
7. Entelektüel açıdan iyi niyetli ve dürüst olma	8. Entelektüel sabır gösterme
9. Akla güvenme	
<i>B. Bilişsel Stratejiler: Makro Yeterlilikler</i>	
10. Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma	11. Benzer durumları karşılaştırma: Anlaşılan şeyleri yeni durumlara transfer etme
12. Kişisel bir bakış açısı geliştirme: İnanç, argüman ve teorileri oluşturma ve inceleme	13. Problemleri, sonuçları ve inançları netleştirme
14. Sözcük ve cümlelerin anlamlarını aydınlatma ve çözümleme	15. Değerlendirme için kriterler geliştirme: Değer ve standartları netleştirme
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme	17. Derinlemesine soru sorma: Temel veya önemli soruları gündeme getirme ve takip etme
18. Argüman, yorum, görüş ya da kuramları değerlendirme ve analiz etme	19. Çözüm üretme ya da çözümleri değerlendirme
20. Eylemleri veya politikaları çözümleme ya da değerlendirme	21. Eleştirel okuma: Metinleri aydınlatma ya da çözümleme.
22. Eleştirel dinleme: Etkin dinlemede ustalaşma	23. Disiplinlerarası bağlantılar kurmak
24. Sokratik tartışma yürütme: Görüşleri, kuramları ya da bakış açılarını aydınlatma ve sorgulamak	25. Karşılaştırmalı düşünme: Tezleri, yorumları ya da kuramları karşılaştırma
26. Diyalektik düşünme: Perspektifleri, yorumları veya teorileri değerlendirme	
<i>C. Bilişsel Stratejiler: Mikro Beceriler</i>	
27. İdealleri gerçek uygulama ile karşılaştırma ve karşı çıkma	28. Düşünce hakkında açık bir biçimde düşünme: Eleştirel kelime dağarcığını kullanma
29. Belirgin benzerlik ya da farklılıkları belirtme	30. Varsayımları inceleme ya da değerlendirme
31. Anlamlı olguları anlamlı olmayanlardan ayırma	32. Makul çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmak

33. Kanıtlanmış olgular ile iddia edile olguları değerlendirme	34. Çelişkilerin farkına varma
35. Çıkarım ve sonuçları keşfetme	

Paul ve diğerlerinden (1989) alınmıştır.

2.1.2.1.2. Eleştirel düşünme eğilimi. Eğilim; bir şeyi sevmek, istemek veya yapmaya içten yönelme durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde eğilim; bir nesneye, bir varlığa karşı duyulan duyguların belirlediği tutum, temayül olarak tanımlanmıştır (Bedia, 1975, s. 63). Bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme eğilimi ise problemlerin çözümüne yönelik düşünme sürecinde içsel motivasyonların kullanılarak karar verilmesidir (Facione vd., 1997, s. 2). Eleştirel düşünme eğilimi, kişisel, iş ve politik yaşamları yapılandırmaya yardımcı olma özelliğinden dolayı insan yaşamının birçok alanında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Bozat, 2013, s.39). İyi bir eleştirel düşünür olabilmek için eleştirel düşünme becerisinin tek başına yeterli olmadığı, eleştirel düşünme sürecinin eleştirel düşünme eğilimleri ile desteklenmesi sonucunda tamamlanacağı bilinmektedir (Ramasamy, 2011, s.2). Nitekim alanyazında bu ifadeyi destekleyen araştırmacılar bulunmaktadır. Stephen Norris (akt. Ramasamy, 2011, s. 2), bireylerde var olan becerilerin ortaya çıkması için ya alışkanlıklar edinmeleri ya da beceriler üzerine derinlemesine düşünüp onları kullanmayı tercih etmeleri gerektiğini ifade etmiş; belirli koşullar altında eleştirel düşünme becerisine sahip bir kişinin, eleştirel düşünme eğilimine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Facione vd. (1997, s. 17) kişinin kendi problem çözmesi üzerinde düşünme ve gerekli düzenlemeleri yapma becerilerinin eleştirel düşünme sürecinin merkezinde yer aldığını ifade ederek aynı derecede önemli olanın, kişinin düşünme becerilerini doğru kullanmak için tutarlı iç motivasyonu olduğunu belirtmiştir.



Şekil 2. Eleştirel Düşünme Eğiliminin Boyutları (Facione, 1997, s.17)

Eğilimlerin; eleştirel bir ruh, derinlemesine merak ve zayıf eleştirel düşünürlerin genellikle sahip olmadığı bir zihin keskinliği olduğu düşünülmektedir (Ramasamy, 2011, s. 2). Eleştirel düşünme becerilerini bilmek, bireyin ilgili becerileri uygun durumlarda kullanabileceği anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünme sürecinin etkililiği bireyin becerilerine sahip olmasından çok araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk alabilmeye ve eleştirel düşünme eğilimine bağlıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195).

Facione (1990)'a göre eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin her ikisi de eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Ancak eğitim ve değerlendirme amacıyla eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek kolay olmadığından Şekil 2'de belirtilen eğilimlere önem verilmelidir. Siegel (1980), eleştirel bir ruha sahip olmanın yanı sıra bireyde nesnellik, entelektüel dürüstlük, tarafsızlık, yargıları ve eylemleri ilkeye uydurma istekliliği, sebepleri arama ve değerlendirme kararlılığını belirtmiştir. Ennis ise Siegel'in belirlediği eğilim listesine bilgili olma ve denemeye çalışma eğilimi gibi maddeleri eklemiştir. Bireylerin hangi becerilere sahip oldukları değil, ilgili becerileri nasıl kullanmaya yatkın oldukları ile ilgili olan eleştirel düşünme eğilimine ilişkin bir diğer sınıflama da Perkins, Jay ve Tishman (1993, s. 6) tarafından yapılmıştır. Bu liste yedi eğilimden oluşmak üzere şöyledir:

1. Geniş ve maceracı düşünme
2. Sürekli entelektüel merak duyma
3. Açıklığa kavuşturma ve anlayışlı olma
4. Planlı ve stratejik olma
5. Entelektüel olarak dikkatli olmak
6. Sebepleri araştırma ve değerlendirme
7. Bilişüstü olma

Eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyin, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmeye ve sahip olduğu becerilerle eğilimlerini davranışa dönüştürmeye yatkın olması beklenir. Küreselleşmenin artmasıyla birlikte bireylerin karşılaştıkları sorunlar da farklılık göstermektedir (Çalık ve Sezgin, 2005, s. 60). Bu farklılıkların getirileri bireylerin sosyal ya da iş hayatındaki konumlarını belirlemektedir. Bu nedenle çağın gereklerine uyum sağlamak isteyen bireylerin, karşılaştıkları metinleri eleştirel bir gözle okuma, metinlerdeki kodları deşifre etme, kendilerini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade etme gibi yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. İlgili yeterliklerin okuryazar bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir.

2.1.3. Okuryazarlık. Okuryazarlık, şemsiye bir kavram olarak çok boyutlu okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Muresan ve Orna Montesinos, 2021, s. 1). OECD (2000, s.5)' ye göre belirli bir kapasite ve davranış biçimi olan okuryazarlık, bireyin basılı bilgileri anlaması, günlük aktivitelerde bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve hedeflerini gerçekleştirme yeteneğidir. Avcı (2021, s. 41) ise okuryazarlığın işlevsel ve beceri eksenli bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Çağdaş toplumların bir ihtiyacı olarak görülen okuryazarlık, önceden belirlenmiş standartlara göre bir yeterlilik düzeyinde öğretilebilen, ölçülebilen ve test edilebilen bilişsel teknik becerilerdir (Edwards, Ivanic ve Mannion, 2009, s. 485). Bu bağlamda okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazmayı değil; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış olmayı ifade eden çok boyutlu bir eğitim terimi olarak ifade edilebilir.

Geçmişte harfleri okuma ve metinleri seslendirme anlamındaki okuryazarlık, teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlerden dolayı geleneksel anlamından farklılaşarak, eğitimde, iş yerinde, medyada ve günlük hayattaki ihtiyaçların karşılanması adına geliştirilmesi gereken beceriler halini almıştır (Kress, 2003, s. 1). Dolayısıyla çevre, kültür, medya, teknoloji, ekonomi, matematik, bilimsel, eleştirel,

dijital, bilgi, sağlık, görsel, hukuk ve eğitim alanlarında çeşitli okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Akademik okuryazarlık da bu okuryazarlık türlerinden bir tanesidir.

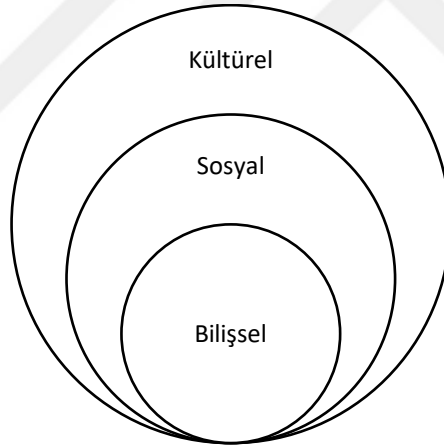
2.1.3.1. Akademik okuryazarlık. Okuryazarlık, bireyin iletişim kurarken nasıl konuşulacağını ve hareket edileceğini bilmeyi içerirken; akademik okuryazarlık, akademik söylemlerde nasıl konuşulacağını ve hareket edileceğini bilmeyi içerir (Boughey, 2000, s. 281). Akademik okuryazarlık farklı çalışma alanlarına konu olsa da alanyazın incelendiğinde akademik okuryazarlığa yönelik çalışmaların çoğunlukla dilbilim alanında olduğu görülmüştür. Ancak akademik okuryazarlığın doğası itibarıyla farklı disiplinlerde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

Demir ve Deniz (2020)'e göre akademik okuryazarlık, bireyin mevcut bilginin farkında olarak ve mevcut bilgiyi kavrayarak kendi hayatına yön verebilmesi ve edindiği bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde aktarabilmesidir. Bu tanımdan hareketle temelde bilim ve gerçeklik olan akademik okuryazarlığın (Elkıran, 2021, s. 326) hem kişinin akademik hayatında hem de okul dışındaki gelişim sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Doru 'ya (2018, s. 88) göre akademik okuryazarlık bilişsel bir süreç olup okuma, yazma, dinleme, konuşma, yorumlama-analiz etme, netlik kazandırma ve sonuç elde etme becerilerini içerir. Benzer bir tanım ICAS (2002) raporunda yapılmıştır. İlgili rapora göre akademik okuryazarlık; okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme becerileri ve düşünme alışkanlığı yönleriyle vurgulanmıştır. Ayrıca akademik tartışmalara katılmak amacıyla eleştirel okuma yeteneğinin de akademik okuryazarlığın kapsamına girdiği belirtilmiştir.

Bireyin seçtiği çalışma alanı bilgisi, araştırma becerileri, okuma ve yazma becerileri akademik okuryazarlığın temelini oluşturur (Braine, 2002, s. 60). Akademik okuryazarlık hem okul içi hem de okul dışı ortamlarda kullanılması gereken beceriler bütününe verilen isimdir. Bireyin okulda okuma-yazma yeterliliklerine, okul dışı ortamlarda da kişisel, sosyal ve kültürel deneyimlere sahip olması gerekmektedir (Perez ve Holmes, 2010, s. 33). Akademik okuryazarlığa ilişkin bir başka tanım ise Warschauer vd. (2004, s. 526) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılara göre akademik okuryazarlık, öğrencilerin akademik başarı için ihtiyaç duyduğu okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerileri, eğilimleri ve zihin alışkanlıkları olarak tanımlanmıştır. Çok çeşitli metinleri eleştirel bir bakış açısıyla okuma ve yorumlama, bilimsel türlerde yetkin bir şekilde yazma ve karmaşık akademik tartışmalara katılma

becerilerini içermektedir (ICAS, 2002). Warschaur vd. (2004, s. 526) ise akademik okuryazarlığı, öğrencilerin akademik başarı için ihtiyaç duyduğu okuma, yazma, dinleme, konuşma ve düşünme becerileri, eğilimleri, zihin alışkanlıkları ve akademik tartışmalara katılma ve katkıda bulunma becerileri olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Neeley (2005, s. 8) göre akademik okuryazarlık, akademik sistemler içinde düşünme, okuma, konuşma ve yazma yollarını kapsayan ve çalışma alanının yararına bilgi edinme, bilgiyi yönetme ve üretme yollarını içerir.

Akademik okuryazarlık, akademik ortamda kolaylıkla iletişim kurmak, akademik hedeflere ulaşabilmek ve gerekli bilgi-becerileri harekete geçirebilmek amacıyla dil becerilerini etkili bir şekilde kullanma ve uygulama becerilerini içermektedir (Van Dijk, 2015, s. 160). Akademik okuryazarlık metinlerden öğrenmenin ve bireylerin sosyal gelenekler bağlamında bakış açılarını karşılaştırmanın yanı sıra öğrencilerin bu metinler hakkında sadece okumasını değil, aynı zamanda yetkin ve ikna edici bir şekilde yazmasını da gerektirmektedir (Maloney, 2003, s. 665).



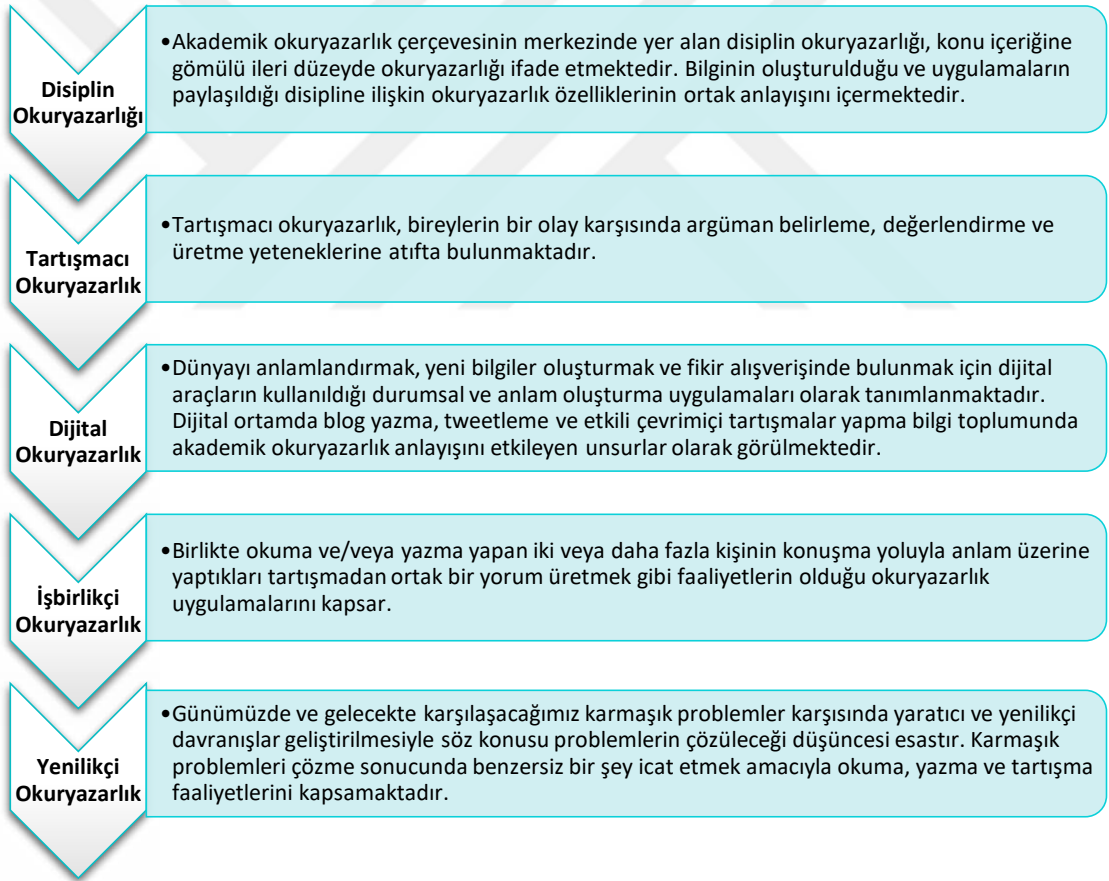
Şekil 3. Akademik okuryazarlık çerçevesini oluşturan temel unsurlar (Purcell-Gates, 2012)

Şekil 3'te sunulan akademik okuryazarlık çerçevesi, okuryazarlığın bilişsel, sosyal ve kültürel yönlerinin sıkı bir şekilde iç içe geçtiği bir dizi uygulamaya dayanmaktadır. Çerçevenin bilişsel yönleri, belirli bir alanda öğrencilerin okuma, yazma ve iletişim becerilerinin nasıl geliştirileceğine dikkat çekmeyi; sosyal yönleri, öğrencilerin diyalog yoluyla bilgi üretirken birlikte çalışma yeteneklerinin nasıl geliştirileceğine dair farkındalık oluşturmayı; kültürel yönleri ise eğitimcilerin kişisel öğrenme öğretme

anlayışları, öğretim programı ve okul politikaları aracılığıyla sınıflara yansıyan hâkim değerleri, istek ve inançları hatırlatmayı temsil etmektedir. Bu alanların her biri akademik okuryazarlık çerçevesini oluşturan temel unsurlar olarak bilinmektedir. Akademik okuryazarlık; disiplin okuryazarlığı, tartışmacı okuryazarlık, dijital okuryazarlık, işbirlikçi okuryazarlık ve yenilikçi okuryazarlık olmak üzere iç içe geçmiş olan beş okuryazarlıktan oluşmaktadır. Birbiri ile örtüşen bu beş okuryazarlık alanı, günümüzün dijital dünyasında yeni bilgiler oluşturmak ve aktif vatandaşlığı geliştirmek için önemli araçlardır (Kiili vd. 2013, s. 2).

Tablo 4.

Akademik Okuryazarlık Çerçevesi



Kiili ve diğerlerinden (2013, s.2) alınmıştır.

Avcı (2021, s.41)'ya göre akademik okuryazarlık, akademik süreçte yer alan lisansüstü düzeyde uzmanlaşmak veya bilimsel gelişmeleri takip etmek isteyen kişilerde bulunması gereken temel okuryazarlık beceri alanlarından biridir. Van Dijk (2015, s. 160) ise akademik okuryazar olan bireylerin herhangi bir eğitim düzeyi belirtmeksizin

akademik ortamlarda kolaylıkla iletişim kurması için gerekli bilgi ve becerilerin harekete geçirebileceklerini ifade etmiştir.

Bireyin akademik yaşantısında yaptığı okuma, yazma ve düşünmenin özel bir biçimi olan akademik okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlıkları kapsar hale gelmiştir (Fouche, 2007, s. 48). Maloney (2003, s. 665)'e göre akademik okuryazarlık, metinlerden öğrenme, kültürel ve sosyal gelenekler bağlamında bakış açısı kazanma, öğrencilerin metin hakkında yalnızca okuması değil, aynı zamanda yetkin ve ikna edici bir şekilde yazması anlamına gelmektedir. Fidan (2008, s. 19) ise akademik okuryazarlık pratiklerine ilişkin özellikle üniversite öğrencilerine vurgu yaparak öğrencilerin sahip olduğu becerileri (okuma, yazma vb.), kazanılmış bilginin iletişimdeki taşıyıcısı (*akademik toplumsallaşma*) olarak bilimsel söylemle etkileşime girmesi ve yeni bakış açıları geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle akademik okuryazarlık; akademik başarıya ulaşmak ve bir dizi entelektüel beceri, kapasite ve niteliklerle donatılmak/donanmak için bireysel olarak geliştirilen bir okuma, yazma ve araştırma kültürüdür.

2.1.3.1.1. Akademik okuryazarlık öğeleri. Akademik okuryazarlık genel olarak akademik dil, akademik üslup ve akademik araştırma öğelerinden oluşmaktadır.

2.1.3.1.1.1. Akademik dil. Akademik dil, konuşabilme, okuduğunu anlayabilme ve yazabilme gibi karmaşık becerileri barındıran bir kavramdır (Avcı, 2021, s.42). Burada kast edilen günlük konuşma dilinden farklı olarak bilimsel bir üslup benimsemektir. Akademik okuryazarlık, dil ve akademik performansın yakından ilişkili olduğu (Van Dijk, 2015, s. 160) düşünüldüğünde, akademik dilin önemi ortaya çıkmaktadır. Akademik okuryazarlığın temel taşı olan akademik dil kullanımıyla bireyde, geniş kelime dağarcığı, akademik terimlere aşina olma, akademik bir metin çerçevesinde tanım yapma, örnekler verebilme ve etkili tartışma becerilerine sahip olma davranışları gözlemlenmektedir. Akademik dil, öğrencilerin arkadaşlarına yazdığı mesajlardan, sosyal medya yazışma dilinden, günlük dil kullanımındaki kalıplardan uzak bir biçimdedir. Öğrencilerin resmi ve gayri resmi kayıtlar arasındaki farkı ayırt edebilmeleri ve bunları hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda uygun şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Hirai, Borrego, Garza ve Kloock, 2009, s. 31). Hirai ve diğerlerine (2009, s.31) göre akademik dil yalnızca yazı dili değil, aynı zamanda öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları ve öğrencilerinde birbirleriyle

iletişim kurmak için kullandıkları dil özelliklerini barındırmaktadır. Kültür aktarımında en önemli araç olarak bilinen dilin duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak alıcıya etkili bir şekilde aktarabilmesi için bireylerin ifade becerilerinin yüksek olması gerekmektedir (zer, 2021, s. 1).

Akademik dili günlük dilden ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır. Akademik dil kullanımında, günlük dilden farklı olarak her disiplin alanının kendine özgü terimleri iyi organize edilmiş bir biçimde komplike, uzun ve edilgen cümle yapısının tercih edildiğini ifade eden Tompkins (2014, s. 12), günlük dil ile bilimsel/akademik dilin farkını şu şekilde listelemiştir:

Tablo 5.

Günlük Dil ile Akademik Dil Farklılıkları

	Günlük Dil	Akademik Dil
Konular	Konular, bilindik, sıradan ve somut; genellikle yzeyssel olarak incelenir ve birkaç ayrıntı sunulur.	Konular, alışılmadık, karışık ve soyuttur. Günlük dile kıyasla daha fazla ayrıntı verilir ve derinlemesine inceleme yapılır.
Kelimeler	Günlük ve bilindik kelimelerin kullanıldığı görülür.	Teknik terimler, jargon ve çok heceli kelimeler kullanıldığı görülür.
Cümle Yapıları	Cmlerler daha kısa ve bağlama bağlıdır.	Cümle yapısı daha uzun ve karmaşıktır.
Bakış Aılları	Bir fikir veya bakış açısı paylaşılır ve bu fikirler genellikle öznel veya n yargılıdır.	Çoklu bakış aılları düşünülmüş, analiz edilmiş ve genellikle nesneldir.

Tompkins' den (2014, s.12) alınmıştır.

Tablo 5'de grldğu gibi günlük dil ile akademik dil arasında konular, kelimeler, cümle yapıları ve bakış aılları yönünden farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma ve dinleme davranışları ile bilgiyi edinmeleri, konuşma ve yazma davranışları ile bilgiyi yeniden üretmeleri söz konusu olduğundan bu döngünün her aşamasında akademik dil özelliklerinin uygun olması gerekmektedir. Söz konusu uygunluk akademik yazıların niteliği, akademik üslubu ve var olan araştırmalardaki mevcut dil yapısı ile ilgilidir.

2.1.3.1.1.2. *Akademik üslup.* Akademik üslup, akademik bir çalışmanın önemli unsurlarından biridir. Akademik üslup, günlük dilden farklı olarak kesin, formal, nesnel ve objektif olma şartlarını taşımalıdır (Doru, 2018, s. 92). Bailey (2020)'e göre akademik üslupta önem arz eden hususlar şunlardır:

- Deyim, dil oyunları, şaka, karmaşa ve cümle düşüklükleri gibi akademik üsluptan uzak yapılara yer verilmemelidir,
- Akademik bir araştırmada kullanılan dil bir kesinlik ve değişmezlik ifade etmez,
- Yazım dili açık, anlaşılır, akıcı olmalıdır,
- Kişisel yaklaşım içeren ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Akademik metin yazarı, ilgili özellikleri kapsayan akademik üslup ve dili kullanarak bir metin oluşturmalıdır.

2.1.3.1.1.3. *Akademik yazma.* Akademik yazma bilimsel nitelikli bilgi paylaşımı amacıyla bir metin üretme eylemidir (Özer, 2021, s.1.). Yazma becerisi kendi içerisinde dil bilgisi farkındalığı, metin üretme becerisi, akademik bilgi ve düşünme gibi birçok unsuru barındırdığından geç gelişen bir dil becerisidir (Bayat, 2014, s. 157). Akademik yazma; araştırma sürecini ve sonuçlarını belgeleyen bir araç olmakla birlikte bildiri, deneme, araştırma ödevi ve bilgilendirme yazısı gibi türler üzerinden öğrencileri akademik araştırmalar yapıp bunu raporlaştırmaya hazırlayan bir etkinliktir (Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020, s. 1). Özellikle üniversite öğrencileri tarafından yazılan makaleler, araştırma raporları ve tezlerden oluşan akademik yazı türünde yazarın amacı ortaya koyduğu tezi mantık çerçevesinde yapılandırarak okuyucuya net bir şekilde aktarmak ve bilgi alışverişini sağlamaktır (Bayat, 2014, s. 157). Akademik yani bilimsel bir metnin kendi içerisinde bazı özellikleri taşıdığı bilinmektedir. Alanyazında akademik metinlerin özellikleri genellikle şu şekilde ifade edilmiştir (Ekmekçi ve Konaç, 2009, s. 119; Özer, 2021, s.3)

- Düşünce temelli bir yazmadır,
- Tarafsız, güvenilir ve ciddidir,
- Sürece dayalı ve kendine has kuralları olan bir yazmadır,
- Yeterli kelime bilgisi ve kelime seçimi gerektirir,
- Nesnel, yansız ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır,
- Anlatım dili günlük konuşma dilinden farklıdır,

- Bilgiler açık, anlaşılır, yalın ve iyi sıralanmış olmalıdır,
- Kavramların yerinde kullanılması ve somut örneklerle desteklenmesi gerekir,
- Tümceler edilgen çatılı ve akademik bir üslup ile yazılmalıdır.

Bir araştırma sonucunda okuyuculara sunulmak istenen veriler belirli bölümler altında sistematik ve anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır. İlgili bölümler Tablo 6’da açıklanmıştır (Avcı, 2021, s.48; Coşan Yılmaz ve Emiroğlu, 2005, s. 31; Day, 1996, s. 21; Ekmekçi ve Konaç, 2009, s. 119).

Tablo 6.

Bilimsel Araştırma Raporlarının Bölümleri ve Bölümlerin İçerikleri

Bilimsel Araştırma Raporlarının Bölümleri	Bölümlerin İçeriği
Başlık	Araştırma konusunu yansıtan başlık, kısa, dikkat çekici, tanımlayıcı ve bilgilendirici olmalıdır
Yazar(lar)	Araştırma yapan kişilere ilişkin isim ve kurum adı gibi bilgilere yer verilir.
Özet	Makalenin en önemli kısımlarından biri olup 250 kelimeyi geçmemesi gereken özet kısmı, araştırmanın küçültülmüş bir biçimi olarak düşünülerek araştırmanın konusunu, hipotezini, amaçlarını, kullanılan yöntemleri, özgün bulguları ve sonucun özet bir şekilde belirtilmesini içerir. Akademik bir dilin kullanıldığı özet kısmı tamamlanmış bir çalışmayı özetlediğinden dolayı geçmiş zamanda yazılmalıdır. Nitelikli bir özet, belgenin temel içeriğinin hızlı, doğru ve eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlar, konuya ilişkin okuyucunun ilgisini çeker ve böylece araştırmanın diğer kısımlarının okunup okumamaya karar vermelerini sağlar. Bu karar verme sürecinde araştırmanın dil yapısının da akademik olmasına özen gösterilmelidir.
Giriş	Bu kısım araştırma konusuna ilişkin teorik bilgilerin yer aldığı, makalenin tanımlanarak, amacı, yöntemi, gerekli ise yöntemin seçilme nedenlerine yer verilen bölümdür. Araştırılan konuya ilişkin daha önce yapılan yayınlardan hareketle şimdiki çalışmanın sonuçlarının anlaşılmasına olanak sağlayan, temel bilgilerin yer aldığı kuramsal kısımdır. Aynı konuda yapılmış çalışmalar arasında şimdiki çalışmanın yerinin ve öneminin anlaşıldığı makale bölümüdür.
Yöntem	Bu bölümde bilimsel metin yazarken hangi tekniklerin kullanıldığı açıklanır. Bilimsel yöntem, çalışmaların tekrar üretilebilir olmasına ve başka araştırmacılar tarafından çalışmanın tekrar edilmesine temel oluşturmaktadır. Bu bölümde çalışma evreni, örneklem büyüklüğü hesaplama bilgisi, veri toplama araçları ve seçilen yöntemler ayrıntılı bir şekilde objektif olarak yazılmalıdır. Araştırmanın tekrarlanabilirliğini sağlamak için bilimsel prosedürler, kullanılan materyal ve araçlar, çalışmanın

	gerçekleştirilmesinde izlenen tüm adımlar ve etik izinler gibi bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.
Bulgular	Çalışmanın amacına uygun bir şekilde yapılan analizler ve elde edilen sonuçların neler olduğuna ilişkin istatistiki bilgiler, tablo, grafik veya şekiller ile tanımlanır. Elde edilen veriler, tutarlı ve mantıklı bir biçimde sistematik olarak sunulur.
Sonuçlar	Bulgularda sunulan verilerin ne anlama geldiği, bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar, varılan sonuçlar belirtilir. Bu kısımda araştırmacının hipotezine uymayan sonuçlar dâhil elde edilen tüm sonuçlar sunulmalıdır. Araştırmacı raporun sonunda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunur. Bu önerilerin hem konu ile ilgilenen araştırmacılara hem de bu bilgileri kullanacak olan kişilere rehberlik etmesi beklenir.
Tartışma	Bu bölümde sonuçlar amaç ve hipotez ile karşılaştırılarak giriş bölümü ile bağlantılı olarak tartışma gerçekleştirilir. İlgili literatüre atıfta bulunarak elde edilen sonuçlar ile benzerlik ve farklılıklar sunulur.
Kaynaklar	Araştırmada kullanılan kaynakların metin içi ve metin sonu olmak üzere belirli bir formata uygun olarak listelendiği bölümdür.
Ekler	Okuyucunun bilmesi gerektiği düşünülen ancak araştırma raporunda yer verilemeyen tablolar veya şekillerdir.

Tablo 6’da belirtilen bölümler ve bölümlerin içeriği, akademik metin yazmak isteyen araştırmacıların dikkat etmesi gereken unsurları barındırmaktadır. Araştırma yapan bireylerin akademik dil unsurlarına dikkat ederek bilimsel yazım işlemini gerçekleştirmesinin yanı sıra çalışmada akademik üsluba da yer verilmesi gerekmektedir.

2.1.4. Sosyal bilgiler perspektifinden eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık becerileri. Hızla değişen dünyada gelişen bilim ve teknoloji den kaynaklanan insan gücü ihtiyacının eğitimle karşılanması mümkün hale gelmektedir. Dolayısıyla toplumların kendi konumlarını belirlemesinde etkili bir faktör olarak eğitim ön plana çıkmaktadır (Bayram, 2021, s.1). Bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki yaşamlarında belirli hedefleri bulunmaktadır ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi eğitim ile mümkün olmaktadır (Kanbay, Işık, Aslan, ve Özdemir, 2012, s. 192). Diğer bir ifadeyle bilgi çağının gerektirdiği becerilerin kazanılması, mesleki olarak bilgi ve teknolojinin gelişimine paralel olarak ihtiyaç duyulan mesleklere hazır olunması ve toplumsal olarak da yurttaşlık bilincinin oluşturulması eğitim ile sağlanmaktadır. Bu anlamda eğitim, bireyleri belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012, s. 4). Bireyin toplumsallaşması, içinde yaşadığı toplumun tarihini, kültürünü, toplumsal

rollerin gerektirdiği davranışları sağlayarak etkin vatandaş yetiştirme eğitimin temel amaçlarındandır (Erden, 1997'den akt. Güzel, 2005). Eğitimin aktif vatandaş yetiştirme amacına hizmet eden derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir (Aslan, 2016, s. 17). Öztürk ve Deveci' ye (2020, s.4) göre sosyal bilgiler, değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır. Doğanay (2016, s. 421) ise sosyal bilgiler eğitimi ile yeni yetişen kuşağın; insanların yeryüzü ve birbirleriyle geçmişten günümüze etkileşimini anlamasını, geçmişten günümüze bu dünyada yaşayan insanları ve yeryüzünü sevmesini ve onlara değer vermesini, bu dünyada aktif bir insan olarak yaşamasını, doğayı ve üzerinde yaşayan insanların oluşturduğu kültürü öğrenmesinin ötesinde, onu geliştirmesini sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi ile bireylerin toplumda var olan problemleri saptama, analiz etme ve bu problemlerin çözümünde aktif rol alacakları düşünülmektedir. Nitekim Aslamiah, Abbas ve Mutiani (2021, s. 83) sosyal bilgileri, sosyal problemlerin analiz edilip değerlendirilmesinde önemli bir rol oynarken, bireylerde bilimsel bir tutum oluşturma, sosyal problemlere karşı duyarlı olma, yenilikçi ve yaratıcı becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan bir çalışma alanı olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı ise öğrencilerin insan bilgisi, coğrafya, tarih ve vatandaşlık yeteneği geliştirmelerine yardım etmektir (Zayimoğlu Öztürk, 2018, s. 2). Aynı zamanda toplumsal hayata katılım için elzem olan bilgi, beceri ve değerleri içselleştirmiş, demokratik yaşam becerilerine sahip etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Topçu, 2019, s. 3). 21. yüzyılda bireyin günlük yaşantısında, eğitim ve iş hayatında karşılaştığı problemleri çözme ve karar verebilme adına ihtiyaç duyduğu en önemli becerilerden biri eleştirel düşünme olarak bilinmektedir (Demir vd., 2014, s. 219; Güzel, 2005, s. 2). Nitekim Karabulut (2012, s. 197), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını sosyal bilgiler eğitiminin her zaman önemli bir misyonu olduğunu ifade etmiştir.

2.1.4.1. Sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile eğitim sistemlerinde bir dönüşüm yaşanmış ve eğitim ortamlarında internet, sanal alan gezileri, sosyal medya ve yeni teknolojilerin kullanımı artmıştır (Tarman, Kilinc ve Aydın, 2019). Bu durum sosyal bilgilerde yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Söz konusu yeni yaklaşımlardan biri de eleştirel düşünme becerilerini temel alan sosyal bilgiler öğretimidir (Güzel, 2005, s.94).

Sosyal bilgiler, değişen dünya koşullarında bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinde edildiği davranışlarda ve benimsediği değerlerde bir yol çizmesine yardımcı olan çok disiplinli bir derstir. Bireyde söz konusu davranışların oluşması adına eğitim sürecinin özgür ve demokratik bir sınıf ortamında gerçekteşmesi gerekmektedir. Buna ek olarak 21. yüzyılda bilginin çeşidi ve üretim hızı ve her türlü bilginin hızla yayılması, öğrencilerin çok bilenden, bilgiye erişim yollarını bilen öğrenciye dönüşmesine yol açmıştır (Karadeniz Bayrak, 2014, s. 440). Bu noktada öğrencilerin doğru ve güvenilir bilginin peşinde olma, var olan bilgiyi nerede kullanacağını bilme ve bilgiyi nasıl yapılandıracağını bilme becerilerine sahip olmasında eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir (Baysen, Çakmak ve Baysen, 2017). Beceriler ve eğilimlerden oluşan eleştirel düşünme, bireyde problemi destekleyici varsayımları ortaya koyma, çok çeşitli konulara ilişkin meraklı olma, bilgi sahibi olma, mantıklı sorgulamalar yapma, probleme odaklanıp açıklamada bulunma, analiz etme, anlama ve çıkarım yapma, kendi akıl yürütme yeteneklerine güvenme ve ön yargıdan uzak durmayı sağlamaktadır (Facione, 2015, s. 11).

Eleştirel düşünme becerisi ile akademik başarı arasında olumlu ilişkinin olması, sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünmeyi gerektiren bir başka nedendir (Doğanay, 2016; Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang, 2001; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Sosyal bilgiler dersinin temel amacı, etkin vatandaş yetiştirmektir. Bu nedenle sınıf ortamının, öğretmenin ve diğer eğitim paydaşlarının demokratik davranmaları gerekmektedir. Demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006, s. 198), öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyerek öğrenme öğretme sürecini planlamaları sonucunda, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunacaklarını ve eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutuma sahip olacaklarını dolayısıyla eleştirel düşünme sürecine katılımlarının da artma eğiliminde olacağını ifade etmişlerdir. Doğanay (2016, s.423), sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmenin öğretmenin model olmasına ve açık, özgür ve güvenli bir öğrenme ortamına bağlı olduğunu belirtmiştir. Costa ve Marzano (1991) ise eleştirel düşünmenin geliştirilmek istendiği bir sınıfta kullanılan dilin şu özellikleri barındırması gerektiği ifade edilmiştir:

- Tartışmalı konuların sınıfa getirilmesi,

- Farklı bakış açılarının incelenmesi, görüşlere kanıt aranması ve dengeli yargılara varılması,
- Sınıf ortamında özgür bir ortam oluşturularak düşünce ve ifade özgürlüğünü sağlanması,
- Öğrenme ortamında açık ve net sözcükler kullanılması, eleştirel ve yaratıcı soruların sorulması, bilişsel farkındalığı geliştirici bir dil kullanılması,
- Genelleyici ifadelerin kullanımından uzak durulması,
- Açık uçlu sorular sorarak bireyi terimleri anlamaya, bilgiyi araştırmaya, kontrol etmeye ve çıkarım yapmaya yöneltmesi sağlanmalıdır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının özel amaçları, becerileri, değerleri ve kazanımları eleştirel düşünme ile ilişkili içeriklere sahiptir (EK-1). Örneğin SBDÖP'nin özel amaçlarının 7. Maddesinde doğrudan eleştirel düşünme becerisine yer verilmiştir. Ayrıca SBDÖP'de araştırma, eleştirel düşünme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, problem çözme becerilerinin yer alması, eleştirel düşünmenin doğrudan veya dolaylı olarak kazandırılmasının hedeflendiğini göstermektedir. Nitekim alanyazında Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini kazandırmada yeterli olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Demir ve Özyurt, 2021; Gençtürk Güven, 2022; Karabulut ve Yeşilpınar-Uyar, Tunca-Güçlü ve Alkın-Şahin, 2020).

Eleştirel düşünme ile sosyal bilgiler arasında dil becerileri yönünden de bir ilişki bulunmaktadır. Söylemez (2015, s. 99)'e göre eleştirel düşünme ile dil becerileri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Paul vd. (1989, s.56) tarafından ortaya konan eleştirel düşünme boyutları sınıflamasında eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma boyutları bulunmaktadır. Bu yönüyle eleştirel düşünme ile dil becerilerinden oluşan akademik okuryazarlık bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Eleştirel okuma, okunan metnin sorgulanarak olumlu ve olumsuz taraflarının objektif bir şekilde ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir (Arıcı, 2018; Şahin, 2011). Aynı zamanda eleştirel okuma bireye sorgulama, araştırma, dışadönük olma bilincini kazandıran bir anahtar olarak tanımlanmaktadır (Güzel, 2022, s.27). Günümüzde e-kitap, e-dergi, bloglar ve sosyal medya platformları sayesinde doğruluğu kanıtlanmamış birçok bilginin hızla yayıldığı bilinmektedir (Koçak, 2020, s. 21). Söz konusu bilgi kirliliğinin önlenmesi ve bireylerin eleştirel okuma yaparak

sorgulaması giderek daha önemli bir hal almıştır. Eleştirel okuma becerisinin geliştirildikçe eleştirel düşünme becerisinin de gelişeceği alanyazındaki araştırmalarla desteklenmiştir (Güzel, 2022; Hickey, 1990; Koçak, 2020; Özensoy, 2011; Sochor, 1958). Buradan yola çıkarak bireyde merak, tarafsız düşünme, metinlerarası bağlantı kurma, karşılaştırma yapma, sorgulama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi becerilerin (Güzel, 2020, s.30) bulunmasının elzem olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmenin diğer boyutunu oluşturan eleştirel yazılar veya akademik metinlerde metnin belirli bir yapısı bulunmaktadır ve yazarlardan bu yapıya uymaları beklenmektedir (Karabay, 2015, s. 1047). Giriş, gelişme ve sonuç aşamalarından oluşan, tartışmaların kanıtlar ile savunulduğu, ana iddiaların net bir şekilde verildiği, genelleme yapmaktan kaçınılması gereken akademik metinlerde etik kurallara uymak ve kaynakçaya yer vermek dikkat edilmesi gereken önemli hususlardandır (Karabay, 2015, s. 1048). İlgili hususlara dikkat edilmesi bireylerin akademik yazma başarısını ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Bayat (2014) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme düzeyi ile akademik yazma başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunması bu vurguyu destekler niteliktedir. Eleştirel dinleme becerisi ise bireyin dinledikleri arasında geçenleri anlamasının ötesinde dinlediklerinin tutarlılık, mantıklılık, olumlu-olumsuz ve doğruluk ilkelerini dikkate alarak değerlendirmesi ve yargıya varmasıdır (Kaya, 2014, s. 324). Güzel (2020, s.37) eleştirel dinleme becerisine sahip bireylerde bulunması gereken becerileri; dikkat, tarafsız değerlendirme, iletişim, sorgulama, çıkarımda bulunma, çok yönlü değerlendirme, sebep-sonuç ilişkisi kurma olarak sınıflandırmıştır. Eleştirel konuşma belirli bir konuyu objektif bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, konuya ilişkin fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirme amaçlı bir konuşma türüdür (Söylemez, 2015, s. 108). Eleştirel konuşmada akademik bir üslup benimsenerek yapılan konuşma nesnel bakış açısıyla bilimsel verilere dayalı bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Güzel, 2020, s.34).

Yukarıda belirtilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden birinin gelişimi diğer dil becerilerinin de gelişimini sağladığından her becerinin eğitime eşit derecede önem verilmelidir (Kaya, 2014, s. 322). Diğer bir deyişle akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünen bireylerin bir rolüdür.

2.1.4.2. Sosyal bilgiler eğitiminde akademik okuryazarlık. Toplamların düzeni her çağda farklılık göstermekte; çağın ihtiyaç ve beklentilerine göre kabul, norm ve değerler de değişime uğramaktadır. Yirmi birinci yüzyılda bireylerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak adlandırılan temel dil becerilerinin ötesinde yeni birtakım yeterlilikleri kazanmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Altun ve Emir, 2008, s. 80). Teknolojinin gelişimi ile insan kaynaklarının ne yönde kullanılacağı problemi gündeme gelmiş ve bu durum ülkelerin uluslararası alandaki konumunu belirleyecek bir hal almıştır. Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan mesleklere yönelik insan kaynaklarının yetenek uyumsuzluğu sorunu ile karşılaşmaması adına birtakım becerilerin öğretimine önem verilmesi eğitim çevrelerince vurgulanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2019, s. 8). Söz konusu eğitimin, bireyleri çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersi ile sağlanabileceği düşünülmektedir (MEB, 2018).

Özel yaşamda, okulda veya iş hayatında bilinmeyen sorunlarla karşılaşma durumunda bireylerin sorunu tanımlaması ve sorunlara yönelik mantıklı ve etkili çözümler üretilmeleri beklenmektedir. Bu davranışların ortaya çıkması bireyde okuduğunu anlama, kendini iyi ifade edebilme, kendi alanının yararı için bilgiyi alma yönetme ve oluşturma yollarının bilinmesine yönelik verilen eğitim ile gerçekleşebilir. Bu noktada, dil becerileri ve üst düzey zihinsel işlemler yardımıyla bireyin çevresinde olup bitenleri anlamlandırmasını, karşılaştığı problemlere çözüm üretme eğiliminde olmasını gerekli kılan ve bilimin gerektirdiği kurallar çerçevesinde bir deneme, keşfetme ve yaratma süreci olan akademik okuryazarlığın etkili olabileceği düşünülmektedir (Demir ve Deniz, 2020, s. 1368). Çünkü akademik okuryazarlık, bireyin bilginin farkında olması, bilgiyi hayatında kullanabilmesi ve problemleri bilimsel araştırma süreçlerine dayalı olarak çözebilmesinde evrensel bir anlayışla hareket etmesini sağlamaktadır (Demir ve Deniz, 2020, s. 1368). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin amaçları ile ortak bir yapı olduğu söylenebilir. Nitekim sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler anlayışından hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu anlayışta öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlar ile karşılaştırılarak sosyal problemler üzerine

yansıtıcı ve eleştirel düşünmesi sağlanmaktadır. Bireylerin özel yaşam, okul veya iş hayatında karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilimsel araştırma aşamalarını takip etmeleri beklenmektedir (Başrol, 2008, s. 5). Bu aşamalar (Balcı, 2018, s.15):

- Araştırma probleminin teşhis edilip tanımlanması,
- Probleme ilişkin var olan literatürün taranması,
- Araştırma soru ya da hipotezlerinin ifade edilmesi,
- Araştırma sorularını yanıtlamak ya da araştırma hipotezlerini test etmek üzere araştırma deseninin geliştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Verilerin analizi,
- Araştırma problemi hakkında sonuçlar çıkartmak üzere sonuçların-bulguların yorumlanması,
- Karasar (2020, s. 30) bu aşamalara raporlaştırma aşamasını da ilave ederek basamakları tanılama-teşhis ve raporlaştırma üçlüsü ile ifade etmiştir.

Araştırma basamaklarının ve yöntemlerinin bilinmesi kadar araştırmacının bilimsel ve akademik etik sorumluluğunu taşıması da gereklidir (Kurtulmuş ve Ardic, 2013, s. 833). Akademik bir metin oluşturulurken dürüstlük, nesnellik, doğruluk, dikkat, açıklık, gizlilik, meslektaşlara saygı, öğrencilere saygı, entelektüel sermayeye saygı, özgürlük, bilimsel yeterlik ve yasallık gibi etik ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2019, s. 63). Sosyal bilgiler dersi akademik etik ile ilgili ilköğretim seviyesinde verilen derslerden biri olması sebebiyle akademik okuryazarlık becerisini kapsayan bir ders olduğu düşünülmektedir (Avaroğulları ve Ata, 2013, s. 105). Akademik okuryazarlık aynı zamanda, akademik başarı için ihtiyaç duyulan çok çeşitli metinleri eleştirel bir şekilde okuma ve yorumlama, bilimsel türlerde yetkin bir şekilde yazma ve akademik tartışmalara katılma ve katkıda bulunma becerilerini içermektedir (Clark vd., 2002). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri de akademik yazma becerisidir (Ay ve Başbüyük, 2018, s. 35). Diğer bir deyişle hem ders içi hem de ders dışında bireyde akademik yazma becerilerinin gelişmesi sosyal bilgiler dersinin amaçları ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda akademik yazma çerçevesinde yapılan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu gibi öğrencilerin bilişsel ve iletişim

becerilerinin gelişmesine de etki ettiği düşünüldüğünde akademik yazma, okuma, konuşma ve dinleme boyutlarından oluşan akademik okuryazarlık becerisi öğretiminin de sosyal bilgilerde kullanımının gelişim sağlayacağı düşünülmektedir (Ay ve Başbüyük, 2018, s. 35). Nitekim sosyal bilgiler öğretim programında vurgulanan yetkinliklerden dijital yetkinlik, anadilde iletişim ve yabancı dilde iletişim adlı yetkinliklerin içeriklerinin de akademik okuryazarlık becerisinin içeriği ile ortak yapı sunduğu söylenebilir (MEB, 2018, s. 4). Eğitim sürecinde akademik okuryazarlık becerisi ile bireyin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda bir dizi entelektüel beceri, kapasite ve bireysel niteliklerle donatılmış olması amaçlamaktadır (Adams vd., 2016, s. 222). Sosyal bilgiler eğitiminde akademik okuryazarlık, sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi sonucunda belirlenmiştir (EK-1). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının özel amaçları, becerileri, değerleri ve kazanımları akademik okuryazarlık ile ilişkili içeriklere sahip olduğu söylenebilir. Öğretim programında geçen “bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri” özel amacı bu ilişkiye örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2018, md. 12). Aynı zamanda öğretim programında yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi sosyal bilgiler eğitimi ile akademik okuryazarlık becerisinin ilişkisine bir örnek teşkil ettiği söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan birçok araştırmaya rastlanılmıştır. Yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık kavramlarının genellikle ayrı ayrı ele alındığı ve bu iki kavramın bir arada bulunduğu araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüş ve bu çalışmalara bölüm sonunda yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bu bölümünde; eleştirel düşünme eğilimi, akademik okuryazarlık ve iki değişkeni bir arada ele alan araştırmalar ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar olmak üzere üç alt başlık oluşturulmuştur.

2.2.1. Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılan araştırmalar. Onwuegbuzie (2001)'un yürüttüğü araştırmada, 19 doktora ve 101 yüksek lisans öğrencisinin eleştirel düşünme becerilerini araştırılmıştır. Katılımcılara “California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST)” uygulanması sonucunda doktora düzeyindeki

öğrencilerin, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ernst ve Monroe (2004), çevre temelli eğitimin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucunda çevre temelli eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanılabileceğini desteklemektedir.

Hofreiter, Monroe ve Stein (2007)'in araştırmasında çevre eğitiminde eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiş ve bu bağlamda öğrencilere 15 haftalık eleştirel düşünme eğitimi verilmiştir. Tartışma ve ödevler ile desteklenen sürecin sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir.

Zhang (2010), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştırmak amacıyla yürüttüğü araştırmada düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerindeki bireysel farklılıklara istatistiksel olarak katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Dehghani, Mirdoraghi ve Pakmehr (2011) tarafından lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde başarı hedeflerinin rolünü araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı hedeflerinin her üç bileşeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve eleştirel düşünme eğiliminin varyansının %62'sinin başarı hedefleri tarafından tahmin edilebileceği tespit edilmiştir.

Aloqaili (2012), tarafından okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmada iki değişken arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hajhosseiny (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı sokratik diyalog öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada sokratik diyalog yönteminin eleştirel düşünme eğilimlerinin altı ögesini (Analitiklik, bilişsel olgunluk, eleştirel düşünme öz güveni, öz değerlendirme, açık fikirlilik ve gerçeği arama) ve sosyal etkileşimin yedi ögesini (birbirini tanıma, arkadaşlık ve yakınlık, diyalog eğilimi, sorumluluk, sınıf dinamizmi, eğitmen ile etkileşim ve eğitmen ile yakınlık) geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Çakmak ve Civelek (2013) tarafından tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada eleştirel yazma eğitimi programına katılım sağlayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Preiss, Castillo, Flotts ve Martin (2013) tarafından yükseköğretimde eleştirel yazma ve eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi amacıyla yürütülen araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma testindeki performanslarının, sonuç ve tartışma analizleri ile lise mezuniyet notları ve üniversite giriş sınavı ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yazma ve düşünme değerlendirmelerinden elde edilen bilgilerin akademik değerlendirmelerden elde edilen bilgileri desteklediği görülmüştür. Ayrıca yazma ve düşünme ile ilgili değerlendirmelerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bayram (2015) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin Türk İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve İngilizce yazma becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Söz konusu eğitimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve İngilizce yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Demirtaş (2016) tarafından 289 öğretmen adayının katılımıyla yürütülen araştırmada sosyal duygusal öğrenme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki araştırılmış ve sonuç olarak eleştirel düşünme ve sosyal duygusal öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bulut ve Ocak (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmen adaylarının iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Hakkoymaz (2017)'in eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygısı arasında negatif yönde düşük düzeyde manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

Erişti ve Erdem (2018) tarafından yürütölen öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler tarafından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada veriler, bir devlet üniversitesinin eğitim faköltesindeki farklı programlarda öğrenim gören 517 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmazken, öğrenim görölen program değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimleri ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve program türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çolak, Türkkaş Anasız, Yorulmaz ve Duman (2019) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelendiği araştırma bir meta analiz çalışmasıdır. Meta analiz sonucunda ilgili değişkenlerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çok düşük düzeyde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca ilgili değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin yayın türü değişkenine göre farklılaşmadığı, araştırmanın yapıldığı bölge ara değişkenine göre sadece cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Gün (2019) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerlere ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlere ilişkin tutumlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Ayrıca iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öztürk, Önder ve Güven Yıldırım (2019) tarafından 273 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinden yürütölen araştırmada öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın veri analizinde SPSS 21 analiz programı kullanılmış ve analiz sonucunda öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ateş ve Yavuz (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmış ve örneklem grubu 292 sosyal bilgiler öğretmen

adayı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi değişkeninin sosyal girişimcilik değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının kitap okuma sayısı, sosyal-kültürel etkinliklere katılma ve sosyal sorunlarla ilgilenme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf düzeyine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının sınıf düzeyi, kitap okuma sayısı ve sosyal problemler ile ilgilenme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; sosyal-kültürel etkinliklere katılma durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş (2021) tarafından yapılan araştırmada, eğitim alanında eleştirel düşünme konu alanında yapılmış tezler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada 1999-2019 yılları arasında yazılmış 268 tez analiz edilmiş ve eleştirel düşünme alanında en fazla yüksek lisans tezlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tezlerde daha çok deneysel ve tarama araştırmalarının yoğunlukta olduğu nicel çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise tezlerdeki örneklem grubu olarak lisans öğrencilerinin, veri toplama aracı olarak ölçek/anket gibi ölçme araçlarının daha çok tercih edilmesidir. Bu çalışmanın sonucunda yapılan tezlerin genelinde eleştirel düşünme düzeylerinin orta ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, alanyazındaki eleştirel düşünme çalışmalarının mevcut durumuna ışık tutan bir araştırma olması bakımından önemli bir çalışmadır.

Arslan (2022), ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre incelenmesini amaçladığı araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin puan ortalamalarında yaş, cinsiyet, ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit ederken; okul türü değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

2.2.2. Akademik okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalar. Lea ve Street (1998) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretimde öğrenci yazımı konusu ele alınmıştır. Makale, yazma uygulamalarının çelişkili doğasını dikkate alabilen ve bu nedenle günümüz yükseköğretiminde öğrenci yazısını anlamak için geleneksel model ve

yaklaşımlardan daha değerli olabilecek bir "akademik okuryazarlık" çerçevesini ana hatlarıyla ortaya koymaktadır.

Holder vd. (1999) tarafından yapılan araştırmada, kayıt yaptıran öğrencilerin neredeyse yarısının yükseköğrenim için gerekli olan yeterli İngilizce kaynaklarından yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, yalnızca okuryazarlıkla ilgili sorunlar yaşayan öğrencileri belirlemenin ve daha sonra onlara yardım etmenin önemini değil, aynı zamanda üniversitelerdeki fakülteler tarafından kullanılan müfredat tasarımı ve öğrencileri seçme kriterlerinin daha geniş etkileri olduğunu göstermektedir.

Lea (2004) tarafından yapılan çalışmada akademik okuryazarlık alanındaki araştırma bulgularının, yükseköğretimin geniş müfredatı boyunca ders tasarımını desteklemek için nasıl kullanılabileceği incelenmiştir.

Weideman (2006) akademik okuryazarlığın değerlendirilmesi başlıklı makalesinde, üç Güney Afrika Üniversitesi tarafından kullanılan Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Testi'nin yükseköğretime yeni girenlerin akademik okuryazarlığını değerlendirmek için güvenilir bir alternatif yol sağladığını ileri sürülmüştür. Makalede, özgünlük hakkındaki çeşitli güncel tartışmalar ışığında testin yapısı eleştirel bir şekilde incelenmiştir.

Van der Slik ve Weideman (2008) tarafından yapılan çalışma, akademik okuryazarlık düzeylerinin zaman içindeki evrimine dair fikir birliği sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için bir akademik okuryazarlık testinin yeniden uygulanmasının sonuçlarını ele almaktadır.

Van der Slik (2010) tarafından yapılan araştırmada 60.000'den fazla birinci sınıf Güney Afrikalı öğrencinin verilerini içeren 24 akademik sınavın meta-analizleri rapor edilmiştir. Bu araştırmada ele alınan sınavlara cinsiyetin etkileri analiz edilmiş ve bu bağlamda öneriler getirilmiştir.

Kiili vd. (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, akademik okuryazarlıkların çok boyutlu bir çerçevesini ve öğrencileri dijital dünyada okumaya ve öğrenmeye hazırlamak için akademik okuryazarlığın nasıl uygulanabileceğini sunmaktır. Bu doğrultuda çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında okuryazarlığa dayalı

öğrenmeyi uygulamak için kullanabilecekleri akademik okuryazarlık çerçevesi sunulmuştur.

Plessis (2016) tarafından yapılan araştırma, lisansüstü düzeyde başarının ne ölçüde sağlandığını ve dil yeterliliğinin ileri eğitim aşamasında akademik başarıya engel teşkil edip etmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık ve dil yeterliliğinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca mevcut kısa vadeli okuryazarlık müdahalelerinin istenen sonuçlara ulaşmakta yetersiz kaldığı ifade edilerek lisans aşaması boyunca dil konularına daha fazla öncelik verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Ekmekçi (2017) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemek, bu doğrultuda bir öğretim paketi geliştirmek ve bu öğretim paketinin uygulanma sürecinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma eylem araştırması modeli şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanı içerisinde akademik Türkçe boyutuna ilişkin yedi öğrenme alanı belirlenmiştir. Öğretim paketinin uygulanması sonucunda ise yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları için gerekli ve yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Deniz (2020) tarafından özelde Türkçe öğretmeni adaylarının genelde ise tüm öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla Akademik Okuryazarlık Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyini ölçebilen güvenilir ve geçerli bir Akademik Okuryazarlık Ölçeği elde edilmiştir.

Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada Akademik Amaçlı İngilizce öğretimi bağlamında yazma öğretimi çerçevesi geliştirmek için kılavuzlar oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Journal of English for Academic Purposes (JEAP) dergisinde yayımlanan yazma öğretimine odaklanan 109 araştırma makalesi analiz edilmiş ve Akademik Amaçlı İngilizce bağlamında yazma öğretimine rehberlik etmesi amacıyla bir dizi ilke vurgulanmıştır.

Dokumacı Sütçü (2021), öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmayı, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 541 öğretmen adayı üzerinden yürütmüştür. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının akademik

okuryazarlıklarının akademik eğilim, araştırma süreci ve bilgi kullanımı olmak üzere tüm alt boyutlarda yüksek olduğu bulunmuştur.

Elkiran (2021)'ın araştırmasında temel amaç, Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma 171 Türkçe öğretmeni adayı üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin ve teknoloji yeterliği öz-değerlendirmelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tunagür (2021) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve dönem not ortalaması değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan araştırma 202 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dönem sonu not ortalamaları ile yaş değişkenleri için anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılırken cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.2.3. Eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalar.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Green ve Klug (1990), eleştirel düşünme ve tartışma yoluyla yazma öğretimi konulu deneysel bir değerlendirmenin yapıldığı araştırma sonucunda tartışmanın eleştirel düşünme ve yazmaya etkisini saptamak amacıyla yürüttüğü çalışmada, eleştirel düşünme ve yazma başarısının birbirini destekleyen ve öğretilebilen iki değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akar (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmen adayından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle iki değişken arasında zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bayat (2014) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi temel amaçtır. Bu amaç

doğrultusunda araştırmanın örneklem grubunu altı farklı ana bilim dalında öğrenim gören 182 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem gurubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tesit edilmiştir.

Karataş ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordama derecesini tespit etmek temel amaçtır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlilikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı saptanmıştır.

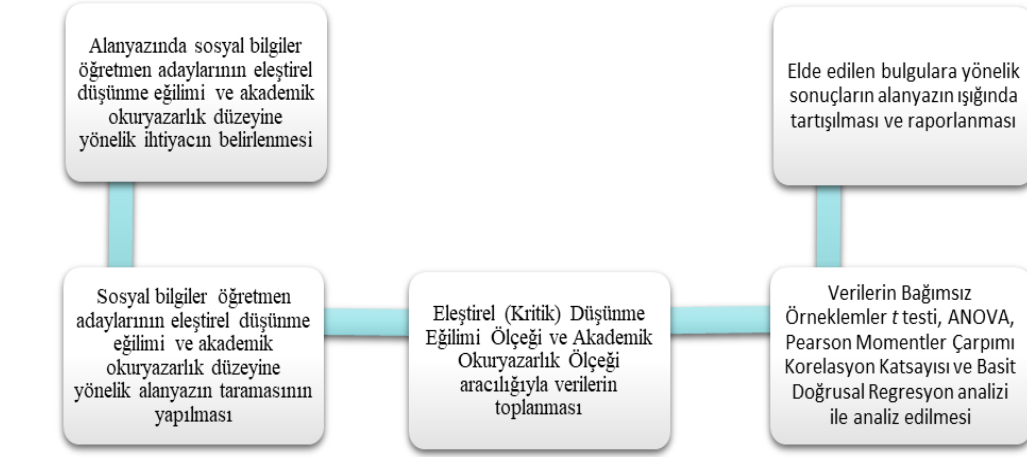
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz teknikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek temel amaç olduğundan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalar sayısal verilerin kullanılarak sosyal olayların sistematik ve istatistiksel verilere dayalı bir şekilde incelenmesini sağlayan araştırmalardır (Watson, 2015, s.44). Tarama modellerinde amaç, geçmişte ya da hâlen var olan konu, olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlamaya çalışmaktır (Karasar, 2020, s.109; Köse, 2017, s. 111). İlişkisel tarama deseni ise iki veya daha fazla değişken arasında var olan ilişkiyi ve bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012, s.12). Bu araştırmalarda iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı veya derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2020, s. 114). Verilen tanımlar ışığında ilişkisel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri incelenerek bu iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin bulunup bulunmadığının tespit edilmesi ve varsa aralarındaki ilişkinin çeşitli demografik özellikler açısından farklılık gösterme durumları belirlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. Araştırma sürecinin planlanması

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

İlgili alt bölümde araştırmanın evreni tanımlanmış ve örneklem belirleme süreci ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının genellenmesi istenen elemanların tamamı evren olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2020, s.147). Bu araştırmanın hedef evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Yükseköğretim Program Atlası’ndan alınan veriler doğrultusunda 2021-2022 yılında devlet üniversitelerinde öğrenim gören toplam 16892 öğretmen adayı bulunmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarından 10041’ inin kadın ve 6851’inin erkek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada, maliyet güclüğü, etik güçlükler, kontrol güçlüklerinin (Karasar, 2020, s.148) bulunması gibi nedenlerden dolayı evrenin tümüne ulaşmaktan ziyade hedef evreni temsil edeceği ve araştırma sonuçlarının evrene genellenebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmanın hedef evrenine ilişkin veriler Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırmanın Hedef Evrenine İlişkin Bilgiler

SEGE-2017 KADEMELERİ	Üniversite Adı	Kadın		Erkek		Toplam	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Kademe	İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa	150	51.2	143	48.8	293	1.7
	Marmara Üniversitesi	221	59.2	152	40.8	373	2.2
	Yıldız Teknik Üniversitesi	163	65.5	86	34.5	249	1.5
	Dokuz Eylül Üniversitesi	207	57.7	152	42.3	359	2.1
	Ege Üniversitesi	166	56.3	129	43.7	295	1.7
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	151	49.5	154	50.5	305	1.8
	Anadolu Üniversitesi	168	59.6	114	40.4	282	1.7
	Bursa Uludağ Üniversitesi	165	63.2	96	36.8	261	1.5
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	40	54.8	33	45.2	73	0.4
	Ankara Üniversitesi	188	59.9	126	40.1	314	1.9
	Gazi Üniversitesi	248	63.3	144	36.7	392	2.3
2. Kademe	Akdeniz Üniversitesi	176	47.7	193	52.3	369	2.2
	Balıkesir Üniversitesi	170	63	100	37	270	1.6
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	147	61	94	39	241	1.4
	Trakya Üniversitesi	129	58.6	91	41.4	220	1.3
	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	159	60.9	102	39.1	261	1.5
	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	165	60.9	106	39.1	271	1.6
	Pamukkale Üniversitesi	196	54.4	164	45.6	360	2.1
	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	182	63	107	37	289	1.7
	Sakarya Üniversitesi	182	66.9	90	33.1	272	1.6
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	215	67.6	103	32.4	318	1.9
	Süleyman Demirel Üniversitesi	87	62.6	52	37.4	139	0.8
3. Kademe	Erciyes Üniversitesi	185	56.6	142	43.4	327	1.9
	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	188	58.6	133	41.4	321	1.9
	Uşak Üniversitesi	145	56.4	112	43.6	257	1.5
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	169	59.1	117	40.9	286	1.7
	Çukurova Üniversitesi	146	55.5	117	44.5	263	1.6
	Mersin Üniversitesi	-	-	-	-	0	0
	Kırıkkale Üniversitesi	153	63.2	89	36.8	242	1.4
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	212	64	119	36	331	2
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	176	59.5	120	40.5	296	1.8
	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	154	65.3	82	34.7	236	1.4
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	172	64.9	93	35.1	265	1.6
4. Kademe	Trabzon Üniversitesi	198	58.1	143	41.9	341	2
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	195	60	130	40	325	1.9
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	58	60.4	38	39.6	96	0.6
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	209	58.5	148	41.5	357	2.1
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	120	68.6	55	31.4	175	1
	Amasya Üniversitesi	156	60.9	100	39.1	256	1.5
	Kastamonu Üniversitesi	163	53.8	140	46.2	303	1.8
	Bartın Üniversitesi	148	60.4	97	39.6	245	1.5
	Artvin Çoruh Üniversitesi	118	57.3	88	42.7	206	1.2
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	222	65.3	118	34.7	340	2
	Fırat Üniversitesi	156	56.3	121	43.7	277	1.6
5. Kademe	İnönü Üniversitesi	176	59.1	122	40.9	298	1.8
	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	126	63.3	73	36.7	199	1.2
	Yozgat Bozok Üniversitesi	91	59.5	62	40.5	153	0.9
	Sinop Üniversitesi	151	64.8	82	35.2	233	1.4
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	185	57.1	139	42.9	324	1.9
	Giresun Üniversitesi	182	59.3	125	40.7	307	1.8
	Ordu Üniversitesi	27	67.5	13	32.5	40	0.2
	Atatürk Üniversitesi	213	58	154	42	367	2.2
	Bayburt Üniversitesi	127	59.9	85	40.1	212	1.3
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	121	58.2	87	41.8	208	1.2
	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	199	65.7	104	34.3	303	1.8
6. Kademe	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	132	48.5	140	51.5	272	1.6
	Kafkas Üniversitesi	137	54.6	114	45.4	251	1.5
	Muş Alparslan Üniversitesi	127	57.7	93	42.3	220	1.3
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	116	54.7	96	45.3	212	1.3
	Adıyaman Üniversitesi	158	58.5	112	41.5	270	1.6
	Dicle Üniversitesi	155	55.6	124	44.4	279	1.7
	Gaziantep Üniversitesi	143	69.1	64	30.9	207	1.2
	Siirt Üniversitesi	193	55.6	154	44.4	347	2.1
Toplam		10041	59.4	6851	40.6	16892	100

Örneklem, belirli bir evrenden, belirli kurallar çerçevesinde seçilen küçük grup olarak tanımlanmaktadır (Kıncal, 2017s. 60) İlgili araştırmanın örneklemini ise öğrencilerin öğrenim gördüğü 64 üniversite arasından tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 12 üniversite oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, bireylerin belirli özelliklerinin örneklemede temsil edildiği ve örneklemin, belirli özelliklere sahip bireylerin evrendeki gerçek oranını yansıttığı bir örneklem türüdür (Creswell, 2017). Bu araştırmanın örneklem seçiminde Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından (SEGE, 2019) temel bileşenler analizi yöntemi ile sekiz başlık altında 52 göstergeden yararlanılarak hazırlanan “İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2017)” temel alınmıştır. Demografi, istihdam, eğitim, sağlık, rekabetçi ve yenilikçi kapasite, mali, erişilebilirlik ve yaşam kalitesi değişkenleri kullanılarak gerçekleştirilen SEGE-2017 raporu doğrultusunda 6 kademe sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına sahip devlet üniversiteleri arasından her bölgeden 2 üniversite olmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda örnekleme yer alan bölgeler ve üniversitelere göre öğretmen adaylarının dağılımı Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 8.

Araştırma Kapsamındaki Üniversiteler ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Sayısı

SEGE-2017	İller	Üniversite Adı	Katılımcı Sayısı	
			(n)	(%)
1. Kademe	İstanbul	Marmara Üniversitesi	168	15.19
	Ankara	Gazi Üniversitesi	11	0.99
2. Kademe	Balıkesir	Balıkesir Üniversitesi	56	5.06
	Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi	118	10.67
3. Kademe	Trabzon	Trabzon Üniversitesi	112	10.13
	Rize	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	102	9.22
4. Kademe	Elazığ	Fırat Üniversitesi	229	20.71
	Kırşehir	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	25	2.26
5. Kademe	Niğde	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	30	2.71
	Tokat	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	95	8.59
6. Kademe	Van	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	44	3.98
	Siirt	Siirt Üniversitesi	116	10.49
Toplam			1106	100

Tablo 8’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından %15.19’u (168) Marmara Üniversitesi, %0.99’u (11) Gazi Üniversitesi, %5.06’sı (56) Balıkesir Üniversitesi, %10.67’si (118) Süleyman Demirel

Üniversitesi, %10.13'ü (112) Trabzon Üniversitesi, %9.22'si (102) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, %20.71'i (229) Fırat Üniversitesi, %2.26'sı (25) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, %2.71'i (30) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, %8.59'u (95) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, %3.98'i (44) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve %10.49'u (116) Siirt Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	802	72.51
	Erkek	304	27.49
	Toplam	1106	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	126	11.39
	2. Sınıf	326	29.48
	3. Sınıf	268	24.23
	4. Sınıf	386	34.90
	Toplam	1106	100
GANO	0.00-2.50	99	8.95
	2.51-3.00	405	36.62
	3.01-3.50	496	44.85
	3.51-4.00	106	9.58
	Toplam	1106	100
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	175	15.82
	Okuryazar	69	6.24
	İlkokul	473	42.77
	Ortaokul	190	17.18
	Lise	134	12.12
	Üniversite	65	5.88
	Toplam	1106	100
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	28	2.53
	Okuryazar	55	4.97
	İlkokul	357	32.28
	Ortaokul	276	24.95
	Lise	235	21.25
	Üniversite	155	14.01
	Toplam	1106	100
Günlük Kitap Okuma Süresi	0-30 dk.	634	57.32
	31-60 dk.	352	31.83
	61 dk. ve üzeri	120	10.85
	Toplam	1106	100
Yabancı Dil Bilme	Evet	352	31.83
	Hayır	754	68.17
	Toplam	1106	100
Bilimsel Etkinliğe Katılma Durumu	Evet	352	31.83
	Hayır	754	68.17
	Toplam	1106	100
Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma	Evet	347	31.4
	Hayır	759	68.6
	Toplam	1106	100
Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma	Evet	314	28.4
	Hayır	792	71.6
	Toplam	1106	100

Tablo 9’da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %72.51’i (802) kadın, %27.49’u (304) erkektir. Sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların dağılımı %11.39’u (126) 1. Sınıf, %29.48’i (326) 2. Sınıf, %24.23’ü (268) 3.sınıf ve %23.5’i (185) 4. sınıftır. Katılımcıların anne baba eğitim durumlarına bakıldığında annelerinin %82.01’si; babalarının ise %64.73’ünün ortaokul ve daha az eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların günlük okuma sürelerine bakıldığında %89,15’inin 1 saat ve altı, %10,85’inin 1 saatten fazla okuduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %31. 83’ünün (352) yabancı dil bildiği büyük bir çoğunluğunun ise (%68.17) bilmediği görülmüştür. Bilimsel etkinliğe katılma durumlarına bakıldığında 31.83’ünün (352) evet yanıtını verdiği, 68.17’inin (754) ise herhangi bir bilimsel etkinliğe katılmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %31.4’ü (347) Eleştirel Düşünme ve Analitik dersini alırken, %28.4’ü (314) ise Bilim ve Araştırma Etiği dersini almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği” ile Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilen “Akademik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Buna ek olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 11 değişkenden oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (EK-2). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerini belirlemede etkisi olduğu düşünülen bu değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, GANO, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu günlük kitap okuma süresi, yabancı dil bilme ve bilimsel etkinliğe katılma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara yönelik iki uzman görüşü alınmış ve yapılan düzenlemeler neticesinde forma son şekli verilmiştir.

3.3.2. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ne yönde olduğunu belirlenmesinde Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği kullanılmıştır (EK-3). EDE ölçeği, *Üstbiliş* (1-14. ifade), *esneklik* (15-25. ifade), *sistematiklik* (26-38. ifade), *azim-sabır* (39-46. ifade) ve *açık fikirlilik* (47-49. ifade) olmak üzere beş alt boyuttan ve 49 maddeden oluşmaktadır (Semerci, 2016). Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .972, Bartlett testi değeri 25990.381’dir ($p < 0.05$). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri; $\chi^2/Sd = 2.590$, RMSEA=0.0378, SRMR=0.0305, GFI=0.903, AGFI=0.889, CFI=0.932, NFI=0.90. olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu .761, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı .95 ve Cronbach Alpha katsayısı .963’tür. Bu araştırmada ise 1106 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .992’dir. Bu doğrultuda EDE’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesinde uygun olduğu söylenebilir.

3.3.2. Akademik Okuryazarlık Ölçeği. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi adına Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilen Akademik Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Beşli likert tipiyle derecelenen bu ölçek, *akademik eğilim*, *araştırma süreci* ve *bilgi kullanımı* olmak üzere 3 alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Akademik okuryazarlık Ölçeği’nin derecelendirilmesi “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçeğin Açımlayıcı faktör analizi için 446, test-tekrar test işlemi için 118, doğrulayıcı faktör analizi için 500 öğretmen adayından oluşan farklı örneklemeler belirlenmiştir. Ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır ($X^2=457.55$, $sd=226$, RMSEA=.045, SRMR=.053, NFI=.91, NNFI=.95, CFI=.95, GFI=.92, AGFI=.91). Test-tekrar test işlemi, Cronbach’s Alpha, Spearman Brown, Guttman Split-Half testleri uygulanmış ve güvenilirlik değerleri .70’in üzerinde bulunmuştur. Bu

araştırmada ise 1106 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .957 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak “Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Akademik Okuryazarlık Ölçeği” nin geçerli ve güvenilir veri toplama araçları olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde ilgili veri toplama araçlarının kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüş ve ölçeklerin kullanım izni alınmıştır (EK-5).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri toplanmaya başlamadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden etik kurul onayının (EK-6) alınmasının yanı sıra Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi'nden gerekli araştırma izni alınmıştır (EK-7). Araştırma verileri, Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Form üzerinden 22.12.2021-30.03.2022 tarihleri arasında toplanmıştır (EK-8). Bu doğrultuda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme metni sunulmuştur. Ayrıca katılımın gönüllülük esaslı olduğu ve nedenini açıklamaksızın araştırmadan istenildiği vakit geri çekilmekte serbest oldukları bilgisi verilmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında toplanan verilerde katılımcıların kimlik bilgileri istenmemiş olup katılımcı onayı alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Okuryazarlık ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistic programı kullanılmıştır. Araştırmada Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyi “1.00-1.80=Hiç katılmıyorum”, “1.81-2.60=Çoğunlukla katılmıyorum”, “2.61-3.40=Kısmen katılıyorum”, “3.41-4.20=Çoğunlukla katılıyorum” ve “4.20-5.00=Tamamen

katılıyorum” olarak değerlendirilirken; Akademik okuryazarlık ölçeğinde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyi ise “1.00-1.80=Hiç katılmıyorum”, “1.81-2.60=Katılmıyorum”, “2.61-3.40=Kararsızım”, “3.41-4.20=Katılıyorum” ve “4.20-5.00=Tamamen katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi için uygun olan testlerin belirlenmesi adına verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Herhangi bir kayıp verinin olmadığı bu araştırmada 1106 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçekler ve alt boyutlarının normallik varsayımını karşılama durumları çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanması ile belirlenmiş ve ilgili veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
EDE	-1.425	1.747
1. Üstbiliş	-1.409	1.761
2. Esneklik	-1.377	1.573
3. Sistematiiklik	-1.296	1.346
4. Azim ve Sabır	-1.199	1.007
5. Açık Fikirlilik	-1.213	.953
Akademik Okuryazarlık	-.764	.287
1. Araştırma Süreci	-1.073	.596
2. Bilgi Kullanımı	-.109	-.363
3. Akademik Eğilim	-1.422	1.006

Tablo 10’da araştırmada kullanılan EDE ve Akademik Okuryazarlık Ölçeği ile bu ölçeklere ait alt boyutların çarpıklık değerleri -1.425 ile -.109; basıklık değerleri ise -.363 ile 1.761 arasında değer aldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer alması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2019, s.114). Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yabancı dil bilme, bilimsel etkinliğe katılma, Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma ve Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla bağımsız örneklem *t* testi; sınıf, GANO, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük kitap okuma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark

olup olmadığını saptamak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinin yapılması sonucunda belirlenen anlamlı farklılık durumunun hangi gruplardan kaynaklandığının tespit edilmesi adına çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc) gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırma testleri belirlenirken öncelikle Levene testi ile gruplar arası varyansların eşit olup olmadığı incelenmiş, grup varyanslarının eşit olması durumunda Bonferroni, Tukey, Scheffe, LSD testleri; eşit olmaması durumunda ise Games-Howell ve Dunnet's C testleri uygulanmıştır. Fakat grup sayısı 3'ün üzerinde olan değişkenlerde LSD testi ve gruplardaki örneklem sayıları eşit olmayan değişkenlerde Tukey kullanılmamıştır (Kayri, 2009, s.53-54). Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Akademik okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve korelasyon katsayıları .10 ile .29 küçük, .30 ile .49 orta ve .50 ile 1.0 büyük düzeyde ilişki şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1988, s.79-81). Son olarak eleştirel düşünme eğiliminin akademik okuryazarlığı yordama düzeyini belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler betimsel analiz, bağımsız örneklem için *t* testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi ile çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğu incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	Ss	Puan Düzeyi
EDE	1106	1.21	5.00	3.52	.69	Yüksek
1. Üstbiliş	1106	1.00	5.00	3.43	.97	Yüksek
2. Esneklik	1106	1.00	5.00	3.38	.73	Orta
3. Sistematiçlik	1106	1.00	5.00	3.74	1.09	Yüksek
4. Azim ve sabır	1106	1.00	5.00	3.84	.92	Yüksek
5. Açık Fikirlilik	1106	1.00	5.00	3.86	.93	Yüksek
Akademik Okuryazarlık	1106	1.00	5.00	3.87	.95	Yüksek
1. Araştırma Süreci	1106	1.00	5.00	3.81	.95	Yüksek
2. Bilgi Kullanımı	1106	1.00	5.00	3.80	.98	Yüksek
3. Akademik Eğilim	1106	1.00	5.00	3.85	1.02	Yüksek

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri toplam puan ortalamaları $\bar{X}=3.52$, üstbiliş puan ortalamaları $\bar{X}=3.43$, esneklik puan ortalamaları 3.38, sistematiçlik puan ortalamaları $\bar{X}=3.74$, azim ve sabır puan ortalamaları $\bar{X}=3.84$ ve açık fikirlilik puan ortalamaları $\bar{X}=3.86$ ’dır. Bu bulgu, katılımcıların *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı ile *üstbiliş, sistematiçlik, azim ve sabır ve açık fikirlilik*

alt boyutlarında “çoğunlukla katılıyorum” yani yüksek düzeyde; *esneklik* alt boyutunun ise “kısmen katılıyorum” yani orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların *akademik okuryazarlık* düzeyleri incelendiğinde, *akademik okuryazarlık* toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.87$) ile *araştırma süreci* ($\bar{X}=3.81$), *bilgi kullanımı* ($\bar{X}= 3.80$) ve *akademik eğilim* ($\bar{X}= 3.85$) alt boyutlarının “katılıyorum”, başka bir deyişle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Eleştirel Düşünme	Erkek	304	3.71	.98	1104	-2.658	.008**	.006
	Kadın	802	3.89	.89				
1. Üstbilis	Erkek	304	3.71	1.00	1104	-3.182	.002**	.009
	Kadın	802	3.92	.90				
2. Esneklik	Erkek	304	3.73	1.02	1104	-2.845	.005**	.007
	Kadın	802	3.92	.92				
3. Sistematiiklik	Erkek	304	3.71	1.02	1104	-2.027	.043*	.003
	Kadın	802	3.84	.92				
4. Azim ve Sabır	Erkek	304	3.67	1.04	1104	-2.687	.007**	.006
	Kadın	802	3.86	.95				
5. Açık Fikirlilik	Erkek	304	3.75	1.06	1104	-2.000	.046*	.003
	Kadın	802	3.89	1.01				
Akademik Okuryazarlık	Erkek	304	3.47	.72	1104	-1.499	.134	-
	Kadın	802	3.54	.68				
1. Araştırma Süreci	Erkek	304	3.33	.99	1104	-2.188	.029*	.004
	Kadın	802	3.47	.95				
2. Bilgi Kullanımı	Erkek	304	3.43	.73	1104	1.585	.113	-
	Kadın	802	3.36	.73				
3. Akademik Eğilim	Erkek	304	3.63	1.14	1104	-1.938	.053	-
	Kadın	802	3.78	1.07				

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

Tablo 12’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; *üstbilis* [$t_{(1104)} = -3.182$; $p<.01$], *esneklik* [$t_{(1104)} = -2.845$; $p<.01$], *sistematiiklik* [$t_{(1104)} = -2.027$; $p<.05$], *azim ve sabır* [$t_{(1104)} = -2.687$; $p<.01$], ve *açık fikirlilik* [$t_{(1104)} = -2.000$; $p<.05$] alt boyutları ile *eleştirel düşünme eğilimi* ölçeği genelinde [$t_{(1104)} = -2.658$; $p<.01$] kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu

saptanmıştır. Bu noktada kadın katılımcıların *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları ile *üstbiliş*, *esneklik*, *sistematiklik*, *azim ve sabır* ve *açık fikirlilik* düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre üstbiliş ($\eta^2 = .009$), esneklik ($\eta^2 = .007$), sistematiklik ($\eta^2 = .003$), azim ve sabır ($\eta^2 = .006$) ve açık fikirlilik ($\eta^2 = .003$) ve ölçek genelindeki ($\eta^2 = .006$) farklılıkların “küçük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde elde edilen sonuç ise *araştırma süreci* [$t_{(1104)} = -2.188$; $p < .05$] alt boyutunda kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğudur. Dolayısıyla kadın katılımcıların araştırma süreci alt boyut ortalamalarının ($\bar{X} = 3.47$) erkek katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X} = 3.33$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü *araştırma süreci* ($\eta^2 = .004$) alt boyutundaki bu farklılığın “küçük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkenine göre *akademik okuryazarlık* toplam puanı [$t_{(1104)} = -1.499$; $p > .05$] ile *bilgi kullanımı* [$t_{(1104)} = 1.585$; $p > .05$] ve *akademik eğilim* [$t_{(1104)} = -1.938$; $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların *akademik okuryazarlık*, *bilgi kullanımı* ve *akademik eğilim* düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark
Eleştirel Düşünme	1. Sınıf	126	3.79	.92	Gruplar arası	.828	3	.276	.321	.810	-
	2. Sınıf	326	3.83	.92	Gruplar içi	947.116	1102	.859			
	3. Sınıf	268	3.83	.89	Toplam	947.943	1105				
	4. Sınıf	386	3.87	.95							
1. Üstbiliş	1. Sınıf	126	3.78	.95	Gruplar arası	.895	3	.298	.341	.796	-
	2. Sınıf	326	3.87	.93	Gruplar içi	964.715	1102	.875			
	3. Sınıf	268	3.86	.88	Toplam	965.610	1105				
	4. Sınıf	386	3.88	.96							
2. Esneklik	1. Sınıf	126	3.78	.96	Gruplar arası	1.287	3	.429	.465	.707	-
	2. Sınıf	326	3.86	.95	Gruplar içi	1016.943	1102	.923			
	3. Sınıf	268	3.87	.92	Toplam	1018.230	1105				
	4. Sınıf	386	3.90	.98							
3. Sistematiçlik	1. Sınıf	126	3.77	.95	Gruplar arası	.555	3	.185	.202	.895	-
	2. Sınıf	326	3.81	.96	Gruplar içi	1007.946	1102	.915			
	3. Sınıf	268	3.78	.91	Toplam	1008.501	1105				
	4. Sınıf	386	3.83	.97							
4. Azim ve Sabır	1. Sınıf	126	3.76	.98	Gruplar arası	1.759	3	.586	.605	.612	-
	2. Sınıf	326	3.78	.98	Gruplar içi	1068.896	1102	.970			
	3. Sınıf	268	3.77	.93	Toplam	1070.655	1105				
	4. Sınıf	386	3.86	1.01							
5. Açık Fikirçilik	1. Sınıf	126	3.83	.99	Gruplar arası	.759	3	.253	.238	.870	-
	2. Sınıf	326	3.83	1.03	Gruplar içi	1170.716	1102	1.062			
	3. Sınıf	268	3.85	1.01	Toplam	1171.475	1105				
	4. Sınıf	386	3.89	1.05							

Tablo 13'teki ANOVA sonuçlarına göre *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı [$F_{(3-1102)} = .321$; $p > .05$] ile *üstbiliş* [$F_{(3-1102)} = .341$; $p > .05$], *esneklik* [$F_{(3-1102)} = .465$; $p > .05$], *sistematiçlik* [$F_{(3-1102)} = .202$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$F_{(3-1102)} = .605$; $p > .05$] ve *açık fikirçilik* [$F_{(3-1102)} = .238$; $p > .05$] alt boyutlarında herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeninin, *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları ile *üstbiliş*, *esneklik*,

sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları açısından belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların akademik okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark
Akademik Okuryazarlık	1. Sınıf	126	3.38	.69	Gruplar arası	2.542	3	.847	1.736	.158	-
	2. Sınıf	326	3.53	.69	Gruplar içi	537.983	1102	.488			
	3. Sınıf	268	3.54	.67	Toplam	540.525	1105				
	4. Sınıf	386	3.53	.71							
1. Araştırma Süreci	1. Sınıf	126	3.30	1.01	Gruplar arası	2.803	3	.934	.989	.397	-
	2. Sınıf	326	3.46	.94	Gruplar içi	1040.920	1102	.945			
	3. Sınıf	268	3.43	.90	Toplam	1043.723	1105				
	4. Sınıf	386	3.47	1.02							
2. Bilgi Kullanımı	1. Sınıf	126	3.32	.67	Gruplar arası	1.875	3	.625	1.161	.324	-
	2. Sınıf	326	3.39	.71	Gruplar içi	593.484	1102	.539			
	3. Sınıf	268	3.44	.73	Toplam	595.359	1105				
	4. Sınıf	386	3.35	.76							
3. Akademik Eğilim	1. Sınıf	126	3.53	1.17	Gruplar arası	6.102	3	2.034	1.694	.167	-
	2. Sınıf	326	3.74	1.09	Gruplar içi	1323.419	1102	1.201			
	3. Sınıf	268	3.77	1.05	Toplam	1329.521	1105				
	4. Sınıf	386	3.78	1.09							

Öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık* toplam puanı [$F_{(3-1102)} = 1.736$; $p > .05$] ile *araştırma süreci* [$F_{(3-1102)} = .989$; $p > .05$], *bilgi kullanımı* [$F_{(3-1102)} = 1.161$; $p > .05$] ve *akademik eğilim* [$F_{(3-1102)} = 1.694$; $p > .05$] alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyinin, öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık* toplam puanları ile

araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.4. GANO Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin GANO'ya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin GANO Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	GANO	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark	η^2
Eleştirel Düşünme	A. 0.00-2.50	99	3.44	1.21	Gruplar arası	29.714	3	9.905	11.887	.000**	C>A _{G,D}	.031
	B. 2.51-3.00	40	3.76	.93	Gruplar içi	918.229	1102	.833			D>A _{G,D}	
	C. 3.01-3.50	49	3.92	.87							C>B _{G,D}	
	D. 3.51-4.00	10	4.11	.67	Toplam	947.943	1105				D>B _{G,D}	
		6										
1. Üstbilgi	A. 0.00-2.50	99	3.45	1.19	Gruplar arası	31.080	3	10.360	12.217	.000**	C>A _{G,D}	.032
	B. 2.51-3.00	40	3.78	.94	Gruplar içi	934.530	1102	.848			D>A _{G,D}	
	C. 3.01-3.50	49	3.95	.87							C>B _{G,D}	
	D. 3.51-4.00	10	4.13	.71	Toplam	965.610	1105				D>B _{G,D}	
		6										
2. Esneklik	A. 0.00-2.50	99	3.48	1.24	Gruplar arası	29.556	3	9.852	10.981	.000**	C>A _{G,D}	.029
	B. 2.51-3.00	40	3.78	.96	Gruplar içi	988.674	1102	.897			D>A _{G,D}	
	C. 3.01-3.50	49	3.95	.91							C>B _{G,D}	
	D. 3.51-4.00	10	4.15	.68	Toplam	1018.230	1105				D>B _{G,D}	
		6										
3. Sistemati- klik	A. 0.00-2.50	99	3.43	1.26	Gruplar arası	28.962	3	9.654	10.861	.000**	C>A _{G,D}	.028
	B. 2.51-3.00	40	3.72	.95	Gruplar içi	979.539	1102	.889			D>A _{G,D}	
	C. 3.01-3.50	49	3.89	.90							C>B _{G,D}	
	D. 3.51-4.00	10	4.09	.69	Toplam	1008.501	1105				D>B _{G,D}	
		6										
4. Azim ve Sabır	A. 0.00-2.50	99	3.39	1.25	Gruplar arası	32.949	3	10.983	11.663	.000**	C>A _{G,D}	.030
	B. 2.51-3.00	40	3.72	1.00	Gruplar içi	1037.707	1102	.942			D>A _{G,D}	
	C. 3.01-3.50	49	3.90	.92							C>B _{G,D}	
	D. 3.51-4.00	10	4.09	.72	Toplam	1070.655	1105				D>B _{G,D}	
		6										
5. Açık Fikirlilik	A. 0.00-2.50	99	3.44	1.31	Gruplar arası	26.782	3	8.927	8.594	.000**	C>A _{G,D}	.022
	B. 2.51-3.00	40	3.80	1.04	Gruplar içi	1144.693	1102	1.039			D>A _{G,D}	

C. 3.01-3.50	49 6	3.92	.97	Toplam	1171	1105	D>B G.D
D. 3.51-4.00	10 6	4.11	.78		.475		

**p<.01

Katılımcıların GANO'ları eleştirel düşünme eğilimi açısından değerlendirildiğinde; *üstbiliş* [$F_{(3-1102)} = 12.217$; $p<.01$], *esneklik* [$F_{(3-1102)} = 10.981$; $p<.01$], *sistematiklik* [$F_{(3-1102)} = 10.861$; $p<.01$], *azim ve sabır* [$F_{(3-1102)} = 11.663$; $p<.01$] ve *açık fikirlilik* [$F_{(3-1102)} = 8.594$; $p<.01$] alt boyutları ile ölçek genelinde [$F_{(3-1102)} = 11.887$; $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ANOVA testi sonrasında hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla ilk olarak Levene testi ile varyansların homojen dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre *eleştirel düşünme eğilimi* (LF=16.885, $p<.05$) toplam puanı ile *üstbiliş* (LF=12.133, $p<.05$), *esneklik* (LF=15.685, $p<.05$), *sistematiklik* (LF=16.005, $p<.05$), *azim ve sabır* (LF=14.847, $p<.05$) ve *açık fikirlilik* (LF=13.443, $p<.05$) alt boyutlarındaki varyansların homojen dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda GANO değişkeninde tespit edilen anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Games-Howell ve Dunnett's C testleri kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçları *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı ile *üstbiliş*, *esneklik*, *sistematiklik*, *azim ve sabır* ve *açık fikirlilik* alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, 0.00-2.50 GANO'ya sahip olanlar ile 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 GANO'ya sahip olanlar arasında 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 lehine; 2.51-3.00 GANO'ya sahip olanlar ile 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 GANO'ya sahip olanlar arasında 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre *üstbiliş* ($\eta^2=.032$), *esneklik* ($\eta^2=.029$), *sistematiklik* ($\eta^2=.028$), *azim ve sabır* ($\eta^2=.030$) ve *açık fikirlilik* ($\eta^2=.022$) alt boyutları ile ölçek genelindeki ($\eta^2=.031$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ilgili tabloya göre GANO puanları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri ile ölçeğin tüm alt boyutlarındaki ortalama puanların da arttığı görülmüştür.

Katılımcıların akademik okuryazarlık düzeylerinin GANO'ya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin GANO Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	GANO	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark	η^2
Akademik Okuryazarlık	A. 0.00-2.50	99	3.12	.79	Gruplar arası	23.716	3	7.905	16.856	.000**	B>A ^{G,D} C>A ^{G,D} D>A ^{G,D} C>B ^{G,D} D>B ^{G,D}	.043
	B. 2.51-3.00	40	3.46	.66	Gruplar içi	516.809	1102	.469				
	C. 3.01-3.50	49	3.61	.66	Toplam	540.525	1105					
	D. 3.51-4.00	10	3.68	.72								
		6										
1.Araştırma Süreci	A. 0.00-2.50	99	2.86	1.17	Gruplar arası	41.184	3	13.728	15.090	.000**	B>A ^{G,D} C>A ^{G,D} D>A ^{G,D}	.039
	B. 2.51-3.00	40	3.40	.98	Gruplar içi	1002.539	1102	.910				
	C. 3.01-3.50	49	3.53	.88	Toplam	1043.723	1105					
	D. 3.51-4.00	10	3.64	.91								
		6										
2. Bilgi Kullanımı	A. 0.00-2.50	99	3.34	.67	Gruplar arası	6.291	3	2.097	3.923	.008**	C>B ^{S,B}	.010
	B. 2.51-3.00	40	3.29	.71	Gruplar içi	589.067	1102	.535				
	C. 3.01-3.50	49	3.44	.74	Toplam	595.359	1105					
	D. 3.51-4.00	10	3.48	.76								
		6										
3.Akademik Eğilim	A. 0.00-2.50	99	3.16	1.39	Gruplar arası	44.463	3	14.821	12.710	.000**	B>A ^{G,D} C>A ^{G,D} D>A ^{G,D}	.033
	B. 2.51-3.00	40	3.68	1.08	Gruplar içi	1285.058	1102	1.166				
	C. 3.01-3.50	49	3.85	1.00	Toplam	1320	1105					
	D. 3.51-4.00	10	3.93	1.03	Gruplar arası	9.521						
		6										

**p<.01

Tabla 16'daki ANOVA testi sonuçlarına göre *akademik okuryazarlık* toplam puanı [$F_{(3-1102)} = 16.856$; $p<.01$] ile *araştırma süreci* [$F_{(3-1102)} = 15.090$; $p<.01$], *bilgi kullanımı* [$F_{(3-1102)} = 3.923$; $p<.01$] ve *akademik eğilim* [$F_{(3-1102)} = 12.710$; $p<.01$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Levene testi sonuçları, *bilgi kullanımı* (LF=.170, $p>.05$) alt boyutundaki varyansların homojen olarak dağıldığını, *araştırma süreci* (LF=9.711, $p<.01$) ve *akademik eğilim* (LF=16.122, $p<.01$) alt boyutları ile *akademik okuryazarlık* toplam puanlarındaki (LF=4.616, $p<.01$) varyansların ise homojen dağılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla GANO değişkenine göre *bilgi kullanımı* alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe ve Bonferroni testleri; araştırma süreci ve akademik eğilim alt boyutları ile akademik okuryazarlık toplam puanlarındaki anlamlı

farklılığın kaynağını belirlemek için ise Games-Howell ve Dunnet's C testleri uygulanmıştır. Scheffe ve Bonferroni testlerinin sonuçlarına göre *bilgi kullanımı* alt boyutu açısından 2.51-3.00 ($\bar{X}=3.29$) GANO'ya sahip olanlar ile 3.01-3.50 ($\bar{X}=3.44$) GANO'ya sahip olanlar arasında 3.01-3.50 ($\bar{X}=3.44$) lehine küçük düzeyde ($\eta^2=.010$) etkiye sahip anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Games-Howell ve Dunnet's C testleri ise *akademik okuryazarlık* toplam puanına göre 0.00-2.50 GANO'ya sahip olanlar ile 2.51-3.00, 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 GANO'ya sahip olanlar arasında 2.51-3.00, 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 lehine; 2.51-3.00 GANO'ya sahip olanlar ile 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 GANO'ya sahip olanlar arasında 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 lehine küçük düzeyde ($\eta^2=.043$) anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde *araştırma süreci* ve *akademik eğilim* alt boyutunda da 0.00-2.50 GANO'ya sahip olanlar ile 2.51-3.00, 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 GANO'ya sahip olanlar arasında 2.51-3.00, 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 lehine küçük düzeyde ($\eta^2=.03$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, GANO arttıkça akademik okuryazarlık ölçeği ile tüm alt boyutlarındaki ortalama puanların da arttığını göstermektedir.

4.5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark
Eleştirel Düşünme	A.Okuryazar Değil	175	3.70	1.09	Gruplar arası	5.469	5	1.094	1.277	.272	-
	B. Okuryazar	69	3.83	1.01	Gruplar içi	942.474	1100	.857			
	C. İlkokul	473	3.88	.81	Toplam	947.943	1105				
	D. Ortaokul	190	3.91	.93							
	E. Lise	134	3.83	.98							
	F. Üniversite	65	3.77	.89							
1. Üstbiliş	A.Okuryazar Değil	175	3.69	1.10	Gruplar arası	8.309	5	1.662	1.909	.090	-
	B. Okuryazar	69	3.81	1.04	Gruplar içi	957.301	1100	.870			
	C. İlkokul	473	3.91	.80	Toplam	965.610	1105				
	D. Ortaokul	190	3.94	.95							
	E. Lise	134	3.89	.99							
	F. Üniversite	65	3.75	.98							
2. Esneklik	A.Okuryazar Değil	175	3.72	1.11	Gruplar arası	5.770	5	1.154	1.254	.282	-
	B. Okuryazar	69	3.85	1.05	Gruplar içi	1012.460	1100	.920			
	C. İlkokul	473	3.91	.85	Toplam	1018.230	1105				
	D. Ortaokul	190	3.93	.97							
	E. Lise	134	3.85	1.02							
	F. Üniversite	65	3.79	.95							
3.Sistematiiklik	A.Okuryazar Değil	175	3.66	1.10	Gruplar arası	6.034	5	1.207	1.324	.251	-
	B. Okuryazar	69	3.80	1.06	Gruplar içi	1002.467	1100	.911			
	C. İlkokul	473	3.83	.85	Toplam	1008.501	1105				
	D. Ortaokul	190	3.91	.95							
	E. Lise	134	3.78	1.03							
	F. Üniversite	65	3.80	.89							
4. Azim ve Sabır	A.Okuryazar Değil	175	3.70	1.14	Gruplar arası	2.832	5	.566	.584	.713	-
	B. Okuryazar	69	3.80	1.04	Gruplar içi	1067.823	1100	.971			
	C. İlkokul	473	3.83	.91	Toplam	1070.655	1105				
	D. Ortaokul	190	3.85	.99							
	E. Lise	134	3.80	1.00							
	F. Üniversite	65	3.76	.90							
5. Açık Fikirlilik	A.Okuryazar Değil	175	3.71	1.20	Gruplar arası	6.344	5	1.269	1.198	.308	-
	B. Okuryazar	69	3.88	1.10	Gruplar içi	1165.131	1100	1.059			
	C. İlkokul	473	3.90	.92	Toplam	1171.475	1105				
	D. Ortaokul	190	3.92	1.02							
	E. Lise	134	3.83	1.05							
	F. Üniversite	65	3.74	1.07							

Tablo 17'ye göre öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları [$F_{(5-1100)} = 1.277$; $p > .05$] ile *üstbiliş* [$F_{(5-1100)} = 1.909$; $p > .05$], *esneklik* [$F_{(5-1100)} = 1.254$; $p > .05$], *sistematiiklik* [$F_{(5-1100)} = 1.324$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$F_{(5-1100)} = .584$; $p > .05$] ve *açık fikirlilik* [$F_{(5-1100)} = 1.198$; $p > .05$] alt boyutlarının anne eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının *akademik okuryazarlık* toplam puanları ile *üstbiliş*, *esneklik*, *sistematiklik*, *azim ve sabır* ve *açık fikirlilik* alt boyutlarında anne eğitim durumu değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark
Akademik Okuryazarlık	A.Okuryazar Değil	175	3.50	.77	Gruplar arası	2.564	5	.513	1.049	.387	-
	B. Okuryazar	69	3.48	.67	Gruplar içi	537.961	1100	.489			
	C. İlkokul	473	3.54	.65	Toplam	540.525	1105				
	D. Ortaokul	190	3.43	.77							
	E. Lise	134	3.59	.66							
	F. Üniversite	65	3.49	.66							
1. Araştırma Süreci	A.Okuryazar Değil	175	3.37	1.05	Gruplar arası	6.568	5	1.314	1.393	.224	-
	B. Okuryazar	69	3.45	.99	Gruplar içi	1037.155	1100	.943			
	C. İlkokul	473	3.46	.88	Toplam	1043.723	1105				
	D. Ortaokul	190	3.31	1.10							
	E. Lise	134	3.56	.90							
	F. Üniversite	65	3.51	.98							
2. Bilgi Kullanımı	A.Okuryazar Değil	175	3.47	.77	Gruplar arası	3.554	5	.711	1.321	.252	-
	B. Okuryazar	69	3.29	.67	Gruplar içi	591.804	1100	.538			
	C. İlkokul	473	3.37	.68	Toplam	595.359	1105				
	D. Ortaokul	190	3.36	.74							
	E. Lise	134	3.41	.79							
	F. Üniversite	65	3.25	.82							
3. Akademik Eğilim	A.Okuryazar Değil	175	3.65	1.16	Gruplar arası	5.666	5	1.133	.942	.453	-
	B. Okuryazar	69	3.70	1.09	Gruplar içi	1323.855	1100	1.204			
	C. İlkokul	473	3.80	1.00	Toplam	1329.521	1105				
	D. Ortaokul	190	3.63	1.27							
	E. Lise	134	3.80	1.04							
	F. Üniversite	65	3.72	1.06							

Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre akademik okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde; *araştırma süreci* [$F_{(5-1100)} = 1.393$; $p > .05$] , *bilgi kullanımı* [$F_{(5-1100)} = 1.321$; $p > .05$] ve *akademik eğilim* [$F_{(5-1100)} = .942$; $p > .05$] alt boyutları ile ölçek genelinde [$F_{(5-1100)} = 1.049$; $p > .05$] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu doğrultuda anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık* toplam puanları,

4. Azim ve Sabır	A. Hiç	16	3.50	1.1	Gruplar	19.05	3	6.35	6.655	.000 **	B>A ^G _D C>A ^G _D D>A ^G _D	.017
	B. 1-30 dk.	6		3	arası	3		1				
	C. 31-60 dk.	46	3.88	.89	Gruplar	1051.	1102	.954				
	D. 61 dk. ve üzeri	8			içi	602						
		35	3.83	.98	Toplam	1070.	1105					
5. Açık Fikirlilik	A. Hiç	16	3.58	1.1	Gruplar	14.88	3	4.96	4.728	.003 **	B>A ^G _D C>A ^G _D	.012
	B. 1-30 dk.	6		8	arası	5		2				
	C. 31-60 dk.	46	3.90	.95	Gruplar	1156.	1102	1.05				
	D. 61 dk. ve üzeri	8			içi	590		0				
		35	3.89	1.0	Toplam	1171.	1105					

**p<.01

Tablo 21'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının *üstbiliş* [$F_{(3-1102)} = 8.551$; $p < .01$], *esneklik* [$F_{(3-1102)} = 8.807$; $p < .01$], *sistematiçlik* [$F_{(3-1102)} = 6.358$; $p < .01$], *azim ve sabır* [$F_{(3-1102)} = 6.655$; $p < .01$] ve *açık fikirlilik* [$F_{(3-1102)} = 4.728$; $p < .01$] alt boyutları ile ölçek genelinde [$F_{(3-1102)} = 7.581$; $p < .01$] anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Levene testi sonuçları, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı (LF=7.453, $p < .05$) ile *üstbiliş* (LF=8.789, $p < .05$), *esneklik* (LF=8.183, $p < .05$), *sistematiçlik* (LF=5.247, $p < .05$), *azim ve sabır* (LF=6.274, $p < .05$) ve *açık fikirlilik* (LF=6.832, $p < .05$) alt boyutlarındaki varyansların homojen bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda günlük kitap okuma süresi değişkeninde tespit edilen anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe, LSD ve Bonferonni testleri uygulanmıştır. Bu testler sonucunda eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ile *üstbiliş*, *esneklik*, *sistematiçlik* ve *azim ve sabır* alt boyutlarında günlük hiç kitap okumayan öğretmen adaylarıyla, günlük 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları arasında 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyanlar lehine; *açık fikirlilik* alt boyutunda ise günlük hiç kitap okumayan öğretmen adaylarıyla, günlük 1-30 dk. ve 31-60 dk. kitap okuyan öğretmen adayları arasında 1-30 dk., 31-60 dk. kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı ($\eta^2 = .020$) ile *üstbiliş* ($\eta^2 = .022$), *esneklik* ($\eta^2 = .023$), *sistematiçlik* ($\eta^2 = .017$), *azim ve sabır* ($\eta^2 = .017$) ve *açık fikirlilik* ($\eta^2 = .012$) alt boyutlarındaki bu farkın küçük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda günlük daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının, daha az kitap okuyanlara göre *eleştirel düşünme eğilimi* ve ölçeğin tüm alt boyutlarındaki ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların akademik okuryazarlık düzeylerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K. O	F	P	Fark	η^2
Akademik Okuryazarlık	A. Hiç	16	3.28	.70	Gruplar arası	11.6	3	3.8	8.082	.000**	B>A _{S,B} C>A _{S,B} D>A _{S,B}	.021
	B. 1-30 dk.	46	3.54	.67	Gruplar içi	36	1102	.79				
	C. 31-60 dk.	35	3.59	.69	Toplam	528.889	1105	.480				
	D. 61 dk. ve üzeri	12	3.54	.71		540.525						
		0										
1. Araştırma Süreci	A. Hiç	16	3.15	1.0	Gruplar arası	16.6	3	5.5	5.957	.000**	B>A _{G,D} C>A _{G,D} D>A _{G,D}	.015
	B. 1-30 dk.	46	3.46	.93	Gruplar içi	55	1102	.52				
	C. 31-60 dk.	35	3.52	.92	Toplam	1027.068	1105	.932				
	D. 61 dk. ve üzeri	12	3.49	1.0		1043.723						
		0		.5								
2. Bilgi Kullanımı	A. Hiç	16	3.33	.69	Gruplar arası	1.77	3	.59	1.101	.348	-	-
	B. 1-30 dk.	46	3.36	.71	Gruplar içi	8	1102	.3				
	C. 31-60 dk.	35	3.43	.77	Toplam	593.580	1105	.539				
	D. 61 dk. ve üzeri	12	3.33	.72		595.359						
		0										
3. Akademik Eğilim	A. Hiç	16	3.36	1.2	Gruplar arası	28.2	3	9.4	7.964	.000**	B>A _{G,D} C>A _{G,D} D>A _{G,D}	.021
	B. 1-30 dk.	46	3.79	1.0	Gruplar içi	13	1102	.04				
	C. 31-60 dk.	35	3.84	1.0	Toplam	1301.308	1105	.1181				
	D. 61 dk. ve üzeri	12	3.79	1.1		1329.521						
		0		.2								

**p<.01

Öğretmen adaylarının günlük kitap okuma süreleri akademik okuryazarlık düzeyleri açısından incelendiğinde, *araştırma süreci* [$F_{(3-1102)} = 5.957$; $p < .01$] ve *akademik eğilim* [$F_{(3-1102)} = 7.964$; $p < .01$] alt boyutları ile ölçek genelinde [$F_{(3-1102)} = 8.082$; $p < .01$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Levene testi sonuçları, *akademik okuryazarlık* toplam puanındaki ($LF=1.825$, $p < .05$) varyansların homojen olarak dağıldığını; *araştırma süreci* ($LF=4.565$, $p < .05$) ve *akademik eğilim* ($LF=10.483$, $p < .05$) alt boyutundaki varyansların ise homojen olarak dağılmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda günlük kitap okuma süresi değişkenine göre *akademik*

okuryazarlık toplam puanındaki farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe ve Bonferroni testleri; *araştırma süreci* ve *akademik eğilim* alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Games-Howell ve Dunnet's C testleri uygulanmıştır. Scheffe ve Bonferroni testleri sonucunda, *akademik okuryazarlık* düzeyleri açısından günlük hiç kitap okumayan öğretmen adaylarıyla, günlük 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları arasında 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyanlar lehine küçük düzeyde ($\eta^2=.021$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde *araştırma süreci* ve *akademik eğilim* alt boyutlarında bakımından günlük hiç kitap okumayan öğretmen adaylarıyla, günlük 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları arasında 1-30 dk., 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyanlar lehine küçük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü düşük olsa da günlük daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının *araştırma süreci* ve *akademik eğilim* düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. *Bilgi kullanımı* [$F_{(3-1102)} = 1.101$; $p>.05$] alt boyutunda ise kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının günlük kitap okuma sürelerinin bilgi kullanım düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.8. Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemeler *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Yabancı Dil Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yabancı Dil Bilme Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel Düşünme	Hayır	754	3.83	.90	1104	-.566	.571
	Evet	352	3.86	.96			
1. Üstbiliş	Hayır	754	3.85	.91	1104	-.702	.483
	Evet	352	3.89	.97			
2. Esneklik	Hayır	754	3.86	.93	1104	-.529	.597
	Evet	352	3.89	1.00			
3. Sistematiçlik	Hayır	754	3.79	.93	1104	-1.040	.299
	Evet	352	3.85	1.00			
4. Azim ve Sabır	Hayır	754	3.79	.96	1104	-.500	.618
	Evet	352	3.83	1.01			
5. Açık Fikirlilik	Hayır	754	3.85	1.01	1104	.025	.980
	Evet	352	3.85	1.05			
Akademik Okuryazarlık	Hayır	754	3.50	.68	1104	-1.303	.193
	Evet	352	3.56	.73			
1. Araştırma Süreci	Hayır	754	3.41	.95	1104	-1.131	.258
	Evet	352	3.48	1.01			
2. Bilgi Kullanımı	Hayır	754	3.36	.71	1104	-1.248	.212
	Evet	352	3.42	.76			
3. Akademik Eğilim	Hayır	754	3.72	1.06	1104	-.653	.514
	Evet	352	3.77	1.16			

Tablo 23'teki yabancı dil değişkenine ilişkin bulgular eleştirel düşünme eğilimi açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları [$t_{(1104)} = -.566$; $p > .05$] ile *üstbiliş* [$t_{(1104)} = -.702$; $p > .05$], *esneklik* [$t_{(1104)} = -.529$; $p > .05$], *sistematiçlik* [$t_{(1104)} = -1.040$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$t_{(1104)} = -.500$; $p > .05$] ve *açık fikirlilik* [$t_{(1104)} = .025$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil değişkeninin, öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimleri* üzerinde önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonucunda; *akademik okuryazarlık* toplam puanları [$t_{(1104)} = -1.303$; $p > .05$] ile *araştırma süreci* [$t_{(1104)} = -1.131$; $p > .05$], *bilgi kullanımı* [$t_{(1104)} = -1.248$; $p > .05$], ve *akademik eğilim* [$t_{(1104)} = -.653$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık*, *araştırma süreci*, *bilgi kullanımı* ve *akademik eğilim* düzeyleri üzerinde yabancı dil değişkeninin belirleyici bir faktör oluşturmadığı söylenebilir.

4.9. Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık düzeylerinin bilimsel etkinliğe katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Bilimsel Etkinliğe Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel Düşünme	Hayır	754	3.82	.70	1104	-.685	.494
	Evet	352	3.87	.69			
1. Üstbiliş	Hayır	754	3.86	.97	1104	-.238	.812
	Evet	352	3.87	.97			
2. Esneklik	Hayır	754	3.86	.73	1104	-.144	.885
	Evet	352	3.87	.73			
3. Sistematiçlik	Hayır	754	3.79	1.10	1104	-.889	.374
	Evet	352	3.84	1.08			
4. Azim ve Sabır	Hayır	754	3.78	.92	1104	-1.320	.187
	Evet	352	3.86	.92			
5. Açık Fikirçilik	Hayır	754	3.84	.93	1104	-.644	.520
	Evet	352	3.88	.94			
Akademik Okuryazarlık	Hayır	754	3.49	.70	1104	-1.499	.134
	Evet	352	3.56	.69			
1. Araştırma Süreci	Hayır	754	3.41	.97	1104	-1.040	.299
	Evet	352	3.48	.97			
2. Bilgi Kullanımı	Hayır	754	3.36	.73	1104	-1.050	.294
	Evet	352	3.41	.73			
3. Akademik Eğilim	Hayır	754	3.71	1.10	1104	-1.242	.214
	Evet	352	3.80	1.08			

Tablo 24'deki bulgular katılımcıların bilimsel etkinliğe katılım durumları açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme* toplam puanları [$t_{(1104)} = -.685$; $p > .05$] ile *üstbiliş* [$t_{(1104)} = -.238$; $p > .05$], *esneklik* [$t_{(1104)} = -.144$; $p > .05$], *sistematiçlik* [$t_{(1104)} = -.889$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$t_{(1104)} = -1.320$; $p > .05$] ve *açık fikirçilik* [$t_{(1104)} = -.644$; $p > .05$] alt boyutlarında bilimsel etkinliğe katılım durumları açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dolayısıyla bilimsel etkinliğe katılım durumunun *eleştirel düşünme eğilimi* ve tüm alt boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

	6. Kademe	160	3.71	1.11					
3. Sistematiiklik	1. Kademe	179	3.86	.96	Gruplar arası	9.074	5	1.815	
	2. Kademe	174	3.97	.69	Gruplar içi	999.427	1100	.909	
	3. Kademe	214	3.77	.96					
	4. Kademe	254	3.80	.96				1.997	.076
	5. Kademe	125	3.73	.99	Toplam	1008.501	1105		
	6. Kademe	160	3.68	1.08					
	6. Kademe								
4. Azim ve Sabır	1. Kademe	179	3.83	.99	Gruplar arası	9.338	5	1.868	
	2. Kademe	174	3.98	.74	Gruplar içi	1061.317	1100	.965	
	3. Kademe	214	3.80	.96					
	4. Kademe	254	3.79	1.02				1.936	.086
	5. Kademe	125	3.76	1.02	Toplam	1070.655	1105		
	6. Kademe	160	3.66	1.09				1.1.192	
	6. Kademe								
5. Açık Fikirlilik	1. Kademe	179	3.87	1.02	Gruplar arası	6.315	5	1.263	
	2. Kademe	174	3.97	.83	Gruplar içi	1165.160	1100	1.059	
	3. Kademe	214	3.89	1.02					
	4. Kademe	254	3.85	1.03				1.192	.311
	5. Kademe	125	3.80	1.08	Toplam	1171.475	1105		
	6. Kademe	160	3.71	1.16					
	6. Kademe								

**p<.01 *p<.05

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri SEGE değişkenine göre ele alındığında *üstbiliş* [$F_{(5-1100)} = 2.671$; $p < .05$] ve *esneklik* [$F_{(5-1100)} = 2.560$; $p < .05$] alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre *üstbiliş* ($LF=8.087$, $p < .01$) ve *esneklik* ($LF=7.175$, $p < .01$) alt boyutlarındaki varyansların homojen dağılmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda tespit edilen anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Games-Howell ve Dunnet's C testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre *üstbiliş* ve *esneklik* alt boyutları açısından 2. Kademe ile 6. Kademe arasında 6. Kademe lehine küçük düzeyde ($\eta^2 = .011$) etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Ancak *sistematiiklik* [$F_{(5-1100)} = 1.997$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$F_{(5-1100)} = 1.936$; $p > .05$] ve *açık fikirlilik* [$F_{(5-1100)} = 1.192$; $p > .05$] alt boyutları ile ölçek genelinde [$F_{(5-1100)} = 2.123$; $p > .05$] SEGE değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla SEGE değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *sistematiiklik*, *azim ve sabır*, *açık fikirlilik* ve *eleştirel düşünme eğilimi* düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin SEGE değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin SEGE Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	SEGE	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	P	Fark	η^2
Akademik Okuryazarlık	1. Kademe	179	3.60	.67	Gruplar arası	9.229	5	1.846				
	2. Kademe	174	3.59	.61	Gruplar içi	531.296	1100	.483				
	3. Kademe	214	3.39	.76								
	4. Kademe	254	3.57	.66					3.822	.002**	1>3 _D ^G	.017
	5. Kademe	125	3.55	.65	Toplam	540.525	1105					
	6. Kademe	160	3.39	.77								
	Kademe											
1. Araştırma Süreci	1. Kademe	179	3.48	.92	Gruplar arası	20.809	5	4.162				
	2. Kademe	174	3.55	.77	Gruplar içi	1022.914	1100	.930				
	3. Kademe	214	3.28	1.11							2>6 _D ^G	
	4. Kademe	254	3.58	.94					4.475	.000**	4>3 _D ^G	.019
	5. Kademe	125	3.45	.87	Toplam	1043.723	1105				4>6 _D ^G	
	6. Kademe	160	3.22	1.06								
	Kademe											
2. Bilgi Kullanımı	1. Kademe	179	3.44	.68	Gruplar arası	3.497	5	.699				
	2. Kademe	174	3.34	.73	Gruplar içi	591.862	1100	.538				
	3. Kademe	214	3.37	.73								
	4. Kademe	254	3.30	.75					1.300	.262	-	-
	5. Kademe	125	3.40	.73	Toplam	595.359	1105					
	6. Kademe	160	3.45	.74								
	Kademe											
3. Akademik Eğilim	1. Kademe	179	3.88	1.06	Gruplar arası	29.314	5	5.863				
	2. Kademe	174	3.89	.91	Gruplar içi	1300.207	1100	1.182				
	3. Kademe	214	3.52	1.22							1>6 _D ^G	
	4. Kademe	254	3.84	.99					4.960	.000**	2>3 _D ^G	.022
	5. Kademe	125	3.80	1.04	Toplam	1329.521	1105				2>6 _D ^G	
	6. Kademe	160	3.50	1.25							4>3 _D ^G	
	Kademe											

**p<.01

SEGE değişkenine göre katılımcıların akademik okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde *akademik okuryazarlık* toplam puanı [$F_{(5-1100)} = 3.822$; $p < .01$] ile *araştırma süreci* [$F_{(5-1100)} = 4.475$; $p < .01$] ve *akademik eğilim* [$F_{(5-1100)} = 4.960$; $p < .01$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. ANOVA testi sonucunda hangi çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılacağına karar vermek için Levene testi ile grup dağılımlarının varyansları incelenmiştir. Levene testi sonucunda *araştırma süreci* (LF=8.577, $p < .01$) ve *akademik eğilim* (LF=10.484, $p < .01$) alt boyutları ile ölçek genelindeki (LF=4.749, $p < .01$) varyansların homojen dağılım göstermediğini saptanmıştır. Bu doğrultuda tespit edilen farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Games-Howell ve Dunnett's C testleri gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre *akademik okuryazarlık* toplam puanları açısından 1. Kademe ile 3. Kademe arasında 1. Kademe lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. *Araştırma süreci* alt boyutu bakımından 2. Kademe ve 4. Kademe ile 6. Kademe arasında 2. Kademe ve 4. Kademe lehine; 3. Kademe ile 4. Kademe arasında 4. Kademe lehine anlamlı fark saptanmıştır. Benzer şekilde *akademik eğilim* alt boyutu yönünden 1. Kademe ile 3. Kademe ve 6. Kademe arasında 1. Kademe lehine; 2. Kademe ile 3. Kademe ve 6. Kademe arasında 2. Kademe lehine; 3. Kademe ile 4. Kademe arasında 4. Kademe lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen hesaplanan etki büyüklüğü; *akademik okuryazarlık* toplam puanı ($\eta^2 = .017$) ile *araştırma süreci* ($\eta^2 = .019$) ve *akademik eğilim* ($\eta^2 = .022$) alt boyutundaki bu farkların küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan *bilgi kullanımı* alt boyutunda SEGE değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır [$F_{(5-1100)} = 1.300$; $p > .05$]. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *bilgi kullanımı* düzeylerinde, SEGE değişkeninin önemli bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

4.11. Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık düzeylerinin Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersini Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel Düşünme	Hayır	759	3.87	.86			
	Evet	347	3.78	1.04	1104	1.413	.158
1. Üstbiliş	Hayır	759	3.88	.87			
	Evet	347	3.82	1.04	1104	.869	.385
2. Esneklik	Hayır	759	3.89	.90			
	Evet	347	3.81	1.07	1104	1.123	.262
3. Sistematiçlik	Hayır	759	3.83	.89			
	Evet	347	3.75	1.08	1104	1.246	.213
4. Azim ve Sabır	Hayır	759	3.84	.92			
	Evet	347	3.73	1.10	1104	1.615	.107
5. Açık Fikirçilik	Hayır	759	3.89	.96			
	Evet	347	3.76	1.16	1104	1.849	.065
Akademik Okuryazarlık	Hayır	759	3.53	.66			
	Evet	347	3.48	.76	1104	1.043	.297
1. Araştırma Süreci	Hayır	759	3.46	.91			
	Evet	347	3.39	1.08	1104	1.044	.297
2. Bilgi Kullanımı	Hayır	759	3.36	.71			
	Evet	347	3.41	.76	1104	-.892	.373
3. Akademik Eğilim	Hayır	759	3.78	1.03			
	Evet	347	3.65	1.21	1104	1.619	.106

Öğretmen adaylarının Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonucunda; *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı [$t_{(1104)} = 1.413$; $p > .05$] ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumunun öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimleri* üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumlarına göre akademik okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde, *akademik okuryazarlık* toplam puanları [$t_{(1104)} = 1.043$; $p > .05$] ile *araştırma süreci* [$t_{(1104)} = 1.044$; $p > .05$], *bilgi kullanımı* [$t_{(1104)} = -.892$; $p > .05$] ve *akademik eğilim* [$t_{(1104)} = 1.619$; $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık*, *araştırma süreci*, *bilgi kullanımı* ve *akademik eğilim* düzeylerinde Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.12. Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık düzeylerinin Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur

Tablo 28.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeylerinin Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Bilim ve Araştırma Etiği Dersini Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel Düşünme	Hayır	792	3.87	.88			
	Evet	314	3.76	1.01	1104	1.738	.083
1. Üstbiliş	Hayır	792	3.90	.89			
	Evet	314	3.77	1.03	1104	1.879	.061
2. Esneklik	Hayır	792	3.90	.91			
	Evet	314	3.78	1.05	1104	1.733	.084
3. Sistematiçlik	Hayır	792	3.83	.91			
	Evet	314	3.73	1.05	1104	1.474	.141
4. Azim ve Sabır	Hayır	792	3.83	.95			
	Evet	314	3.74	1.05	1104	1.380	.168
5. Açık Fikirçilik	Hayır	792	3.89	.99			
	Evet	314	3.76	1.10	1104	1.831	.068
Akademik Okuryazarlık	Hayır	792	3.52	.69			
	Evet	314	3.51	.70	1104	.317	.752
1. Araştırma Süreci	Hayır	792	3.43	.95			
	Evet	314	3.45	1.01	1104	-.238	.817
2. Bilgi Kullanımı	Hayır	792	3.38	.73			
	Evet	314	3.36	.73	1104	.573	.567
3. Akademik Eğilim	Hayır	792	3.75	1.08			
	Evet	314	3.87	.88	1104	.433	.665

Tablo 28’deki Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumu değişkenine ilişkin bulgular eleştirel düşünme eğilimi açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları [$t_{(1104)} = 1.738$; $p > .05$] ile *üstbiliş* [$t_{(1104)} = 1.879$; $p > .05$], *esneklik* [$t_{(1104)} = 1.733$; $p > .05$], *sistematiçlik* [$t_{(1104)} = 1.474$; $p > .05$], *azim ve sabır* [$t_{(1104)} = 1.380$; $p > .05$] ve *açık fikirçilik* [$t_{(1104)} = 1.831$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumunun, öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme*

eğilimleri ve tüm alt boyutları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Bilim ve Araştırma Etiği dersi alma durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonucunda; *akademik okuryazarlık* toplam puanları [$t_{(1104)} = .317$; $p > .05$] ile *araştırma süreci* [$t_{(1104)} = -.238$; $p > .05$], *bilgi kullanımı* [$t_{(1104)} = .573$; $p > .05$], ve *akademik eğilim* [$t_{(1104)} = .433$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık*, *araştırma süreci*, *bilgi kullanımı* ve *akademik eğilim* düzeyleri üzerinde Bilim ve Araştırma Etiği dersinin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.13. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Okuryazarlık Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Eleştirel Düşünme	1									
(2) Üstbiliş	.953	1								
(3) Esneklik	.968	.944	1							
(4) Sistematiçlik	.970	.916	.942	1						
(5) Azim ve Sabır	.952	.870	.889	.917	1					
(6) Açık Fikirlilik	.919	.818	.843	.850	.855	1				
(7) Akademik Okuryazarlık	.606	.608	.600	.585	.561	.538	1			
(8) Araştırma Süreci	.604	.603	.593	.588	.566	.531	.905	1		
(9) Bilgi Kullanımı	.015	.012	.013	.005	.028	.015	.289	-.069	1	
(10) Akademik Eğilim	.614	.620	.613	.594	.522	.550	.917	.892	-.055	1

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları ile *akademik okuryazarlık* toplam puanları arasında büyük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = .606$, $p < .01$). Ayrıca *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanı ile *araştırma süreci* ($r = .604$, $p < .01$) ve *akademik eğilim*

($r=.614$, $p<.01$) alt boyutları arasında büyük düzeyde pozitif yönlü korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların *eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, akademik okuryazarlık, araştırma süreci ve akademik eğilim düzeyleri de artmaktadır*. Diğer bir deyişle katılımcıların *akademik okuryazarlık, araştırma süreci ve akademik eğilim düzeyleri azaldıkça, eleştirel düşünme eğilimleri de azalmaktadır*. *Eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları ile *bilgi kullanımı* alt boyutu arasında ise bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($r=.015$, $p>.05$).

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre katılımcıların *akademik okuryazarlık* toplam puanları ile *üstbiliş* ($r=.608$, $p<.01$), *esneklik* ($r=.60$, $p<.01$), *sistematiklik* ($r=.585$, $p<.01$), *azim ve sabır* ($r=.561$, $p<.01$) ve *açık fikirlilik* ($r=.538$, $p<.01$) alt boyutları arasında büyük düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların *akademik okuryazarlık* düzeyleri arttıkça, *eleştirel düşünme eğiliminin* alt boyutları olan *üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır* ve *açık fikirlilik* düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının *akademik okuryazarlık* toplam puanları azaldıkça, *eleştirel düşünme eğilimlerinin* de (toplam puan ve tüm alt boyutlar) azalacağı söylenebilir.

4.14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Akademik Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik okuryazarlık düzeylerini yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiş ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Akademik Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Ss	β	t	P
Akademik Okuryazarlık	Sabit Değer	1.762	.071		24.663	.000**
	Eleştirel Düşünme	.458	.018	.606	25.340	.000**
R=.606, R ² =.368, Adjusted ΔR^2 =.367, $F_{(1-1104)}= 642.106$, $p=.000$, ** $p<.01$						

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanları ile *akademik okuryazarlık* toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($R=.606$, $R^2=.368$), öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme*

*eğiliminin akademik okuryazarlık düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-1104)}=642.106$, $p<.01$). Öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimleri*, *akademik okuryazarlık* düzeylerinin %36.8'ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken olan *eleştirel düşünme eğiliminin* katsayısı ($B=.458$) anlamlılık testi açısından incelendiğinde, *eleştirel düşünmenin* pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<.01$). Öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme eğilimi* toplam puanlarının *akademik okuryazarlık* toplam puanlarını yordama şeklini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi denklemi; “*Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanları*=(.458 x *öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları*) + 1.762” şeklindedir.*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları temelinde ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazın bağlamında tartışılmasına ve araştırma sonuçlarından hareketle birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf, genel akademik not ortalaması, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma süresi, yabancı dil bilme, bilimsel etkinliğe katılma, eleştirel ve analitik düşünme dersi alma ve bilim ve araştırma etiği dersi alma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumları incelenmiştir.

5.1.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde, eleştirel düşünme toplam puanları ile üstbilis, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde, esneklik alt boyutunun ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, üstbilis, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik düzeylerinin yüksek; esneklik düzeyinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Özgün (2019) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguya paralellik gösteren birçok araştırma olduğu gibi (Duğan ve Aydın, 2018; Kandemir, 2017; Karalı, 2012; Kartal, 2012; Kiriş Avaroğulları ve Şaman, 2020; Küçük, 2007; Tunçer ve Sapancı, 2021), eleştirel

düşünme eğiliminin orta düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Bulut ve Ocak, 2017; Çekiç, 2007; Durnacı ve Ültay, 2020; Gökkuş ve Delican, 2016; Hakkoymaz, 2017; Kızıltaş, 2011; Koçak vd., 2015; Kuvaç ve Koç, 2014; Kürüm, 2002; Turan, 2016; Uluçınar, 2012; Walsh ve Hardy, 1999).

Ancak araştırmada elde edilen bu bulgudan farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Alkın-Şahin ve diğerleri, 2016; Can ve Kaymakçı, 2015; Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Polat ve Kontaş, 2018; Şengül ve Üstündağ, 2009).

Katılımcıların akademik okuryazarlık düzeyleri ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarının” katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyini ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Dokumacı Sütçü (2021) tarafından matematik, fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler branşında öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yürütülen araştırmada matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının araştırma süreci alt boyutuna ilişkin ortalamalarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada ise katılımcıların akademik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Elkıran, 2021). Benzer şekilde Tunagür (2021)’ün araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda alanyazında var olan çalışmalarda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2.Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kadın katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yer alan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ay ve Akgöl, 2008; Can ve Kaymakçı, 2015; Çelik, Yılmaz, Karataş,

Al ve Karataş, 2015; Duğan ve Aydın, 2018; Facione vd., 1995; Gülveren, 2007; Karadağlı, 2016; Ocak, Eğmir ve Ocak 2016; Özgün, 2019; Rudd vd., 2000). Özgün (2019)'ün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Kartal, 2012; Kuvaç ve Koç, 2014; Yıldırım Döner, 2020). Öte yandan alanyazında cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Akar, 2007; Aybek, 2006; Açıslı, 2015; Gökkuş ve Delican, 2016; Gündüz, 2015; Karalı, 2012; Koçak vd., 2015; Kızıltaş, 2011; Kiriş Avaroğulları ve Şaman, 2020; Kuvaç ve Koç, 2014; Kürüm, 2002; Özdemir, 2005; Polat, 2017; Tokyürek, 2001; Tunçer ve Sapancı, 2021). Alanyazındaki araştırma sonuçları doğrultusunda cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisinin olup olmadığı konusunda bir genellemenin zor olduğu ifade edilebilir (Doğanay, Taş ve Erden, 2007).

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda, araştırma süreci alt boyutunda kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kadın katılımcıların araştırma süreci düzeyinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak akademik okuryazarlık toplamı puanı ile bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buradan yola çıkarak kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların akademik okuryazarlık, bilgi kullanımı ve akademik eğilim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Tunagür (2021)'ün araştırmasında da öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Ancak Elkıran (2021)'in araştırmasında, akademik okuryazarlık toplam puanı ile akademik eğilim ve bilgi kullanımı düzeylerinin kadın öğretmen adayları lehine daha yüksek olduğu bulunurken, araştırma süreci alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.1.3.Sınıf değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık olmamasıdır. Başka bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik düzeyleri açısından belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Benzer sonuçlar, öğretmen adayları ile yürütülen diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Altıntaş, 2019; Ateş ve Yavuz, 2018; Aybek, 2006; Beşoluk ve Önder, 2010; Erdoğan, 2012; Turan, Kolayış ve Ulusoy, 2012; Kutluca, Yılmaz ve İbiş, 2018; Kürüm, 2002). Ancak Eleştirel düşünme ve analitik gibi bireylerin eleştirel düşünme eğilimine sahip olmasına yardımcı olabilecek seçmeli derslere bağlı olarak, üst sınıflardaki öğrencilerin 4 yıl boyunca aldıkları eğitim sonucu eleştirel düşünme eğiliminde artış olması beklenmektedir. Nitekim alanyazında sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ateş ve Yavuz, 2018; Can ve Kaymakçı, 2015; Cubukcu, 2006; Gökkuş ve Delican, 2016; Deniz ve Kaptan, 2011; Kandemir ve Eğmir, 2020; Karalı, 2012; Koçak vd., 2015).

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanı ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu doğrultuda sınıf düzeyinin, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanları ile tüm alt boyutları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu alanyazındaki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Elkıran, 2021; Tunagür, 2021). Benzer şekilde Bartan (2019)'ın okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada bilimsel okuryazarlık ortalama puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Bilim ve Araştırma Etiği gibi dersler almaları nedeniyle lisans eğitimine yeni başlayan öğrenciler ile 4. sınıf öğrencileri arasında akademik okuryazarlık düzeylerinin farklılaşması beklenmektedir. Bu durumun temel sebebi, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında akademik okuryazarlık ile ilgili içeriğe sahip olan

ders sayısının yetersiz olması ve mevcut derslerin uygulama saatlerinin olmaması olabilir.

5.1.4.Genel akademik not ortalaması değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmen adaylarının GANO'ları eleştirel düşünme eğilimi açısından incelendiğinde; üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının GANO'ları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri ile ölçeğin tüm alt boyutlarındaki ortalama puanlarının da arttığı görülmüştür. Bu durum, akademik başarı yüksek olan öğrencilerin derse yönelik araştırma, sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür (Adams ve diğerleri, 2016; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Güncü, 2018; Ip ve diğerleri, 2012; Işık, 2019). Ancak Bağcı ve Şahbaz (2012)'ın çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, öğretmen adaylarının akademik başarı notlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının GANO'larına göre akademik okuryazarlık toplam puanı ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, GANO'ları arttıkça akademik okuryazarlık ölçeği ile tüm alt boyutlarındaki ortalama puanların da arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Türkçe öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının not ortalaması yükseldikçe akademik okuryazarlık puanlarının da arttığı tespit edilmiştir (Tunagür, 2021). Elkıran (2021) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarı seviyesi arttıkça akademik okuryazarlık düzeyinin de arttığı görülmüştür. Nitekim ICAS (2002)'a göre okuma, yazma, dinleme, konuşma, eleştirel düşünme, teknoloji kullanımı ve düşünce alışkanlığı gibi unsurlardan oluşan akademik okuryazarlık, akademik başarıyı geliştirmektedir. Dolayısıyla akademik okuryazarlık ve tüm alt boyutlarının genel akademik not ortalamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.1.5. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmada anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bireylerin sosyal rolleri ve değerleri ilk olarak gözlemlediği ve kazanmaya başladığı kurum olan ailenin (Tunca, 2012) eğitim durumunun, bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemesi beklenmektedir. Nitekim Palut (2008) çocuklara karşı ilgili ve psikolojik özerklik sağlayıcı anne-baba tutumları ile gençlerin eleştirel, yenilikçi düşünme stillerine sahip olması arasında olumlu ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde birçok çalışmada anne eğitim düzeyinin, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır (Aşkar, 2015; Karalı, 2012; Özdemir, Buyruk ve Güngör, 2018; Tümkeya ve Aybek, 2008). Ancak alanyazındaki çalışmaların genelinde öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumu ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir (Aliustaoğlu ve Tuna, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Can ve Kaymakçı, 2015; Dil ve Öz, 2005; Gök ve Erdoğan, 2011; Gülveren, 2007; Hakkoymaz, 2017; Kandemir ve Eğmir, 2020; Karadağılı, 2016; Özdelikara, Bingöl ve Görgen, 2012; Özdemir, 2005; Şen, 2009; Yıldırım ve Şensoy, 2017). Nitekim öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan bir meta analiz araştırmasında, anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin çok düşük düzeyde olduğunu tespit etmiş olması, ilgili araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Çolak, Yorulmaz, Türkkaş-Anasız ve Duman, 2019). Eleştirel düşünme eğilimlerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmamasının nedeni, örneklem grubundaki öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim düzeyinin ağırlıklı olarak ilkökul mezunu olmaları olabilir.

Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumlarına göre akademik okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde akademik okuryazarlık toplam puanı ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda anne ve baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanları, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında

öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Tunç Şahin ve Say (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık yeterlikleri üzerine yapılan araştırmada anne-baba eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, akademik okuryazarlığın göreceli olarak yeni bir kavram olması ve ailelerin akademik okuryazarlık üzerine herhangi bir eğitim almamasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.6.Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmen adaylarının günlük kitap okuma süresinin eleştirel düşünme eğilimi açısından değerlendirilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda günlük daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının daha az kitap okuyanlara göre eleştirel düşünme eğilimi ve ölçeğin tüm alt boyutlarındaki ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazındaki birçok çalışma, elde edilen bulguyu destekler niteliktedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Çelik, Yılmaz, Karataş, Al ve Karataş, 2015; Duğan ve Aydın, 2018; Evin Gencel ve Güzel Candan, 2014; Gökkuş ve Delican, 2016; Koçak vd., 2015; Polat ve Kontaş, 2018). Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir (Ateş ve Yavuz, 2018). Evin Gencel ve Güzel Candan (2014) tarafından yapılan çalışmada, kitap okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma alışkanlığı olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda kitap okuma süresinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının günlük kitap okuma süreleri akademik okuryazarlık düzeyleri açısından incelendiğinde araştırma süreci ve akademik eğilim alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla günlük daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının daha az kitap okuyanlara göre akademik okuryazarlık, araştırma süreci ve akademik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Ancak bilgi kullanımı alt boyutunda kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kitap okuma alışkanlığı ile öğretmen adaylarının akademik başarıları

(Akın, 2016; Şen ve Akpınar, 2016; Işıksalan, 2020), konuşma öz yeterlilik algıları (Tekşan ve Çinpolat, 2018), doğru yazma becerileri (Eroğlu, 2013), okuma kültürleri (Bulut, Kuşdemir ve Uzun, 2020) arasında olumlu yönde ilişki olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle kitap okuma sıklığı ile akademik okuryazarlık arasında tespit edilen bu bulgu beklenen bir sonuçtur. Alanyazında doğrudan öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık ile kitap okuma değişkenini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmasa da öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığı (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008), kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını (Karasu Avcı ve Faiz, 2019; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Pala ve Yıldız, 2012) ve motivasyonlarını (Ülper ve Çeliktürk, 2013) inceleyen birçok araştırma olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar arasında bu çalışmanın sonucu ile benzerlik (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Biçer ve Gül Ercan, 2016; Duman ve Gökmen, 2018; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008) ve farklılık (Arı ve Demir, 2013; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Şengül Bircan, 2017; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013) gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

5.1.7.Yabancı dil değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üstbilis, esneklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil değişkeninin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Şenlik vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Beşoluk ve Önder (2010), yabancı dil ağırlıklı liseye giden öğrencilerin, diğer liselere giden öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde akademik okuryazarlık toplam puanları ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim düzeyleri üzerinde

yabancı dil değişkeninin belirleyici bir faktör oluşturmadığı söylenebilir. 21. Yüzyılda küreselleşmenin etkisi ile değişen dünyada bilgi ve birikim artmış, bilim ve teknolojinin gelişmesi ile bireylerin kendini geliştirmesi ve evrensel bakış açısı daha mümkün hale gelmektedir. Ancak bireylerin mevcut birikimden faydalanması yabancı dil bilmesini gerekli kılmıştır (Ateş ve Aytekin, 2020). Özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyada olan güncel gelişmeleri takip eden akademik okuryazar bireyler olmaları önemli olduğundan, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememesi beklenmedik bir durumdur. Bu bulgunun temel sebebinin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunun yabancı dil bilmemesi olduğu söylenebilir.

5.1.8.Bilimsel etkinliğe katılım durumu değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmen adaylarının bilimsel etkinliğe katılım durumları incelendiğinde; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme toplam puanları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik boyutlarında bilimsel etkinliğe katılma durumları açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dolayısıyla bilimsel etkinliğe katılım durumunun eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucu ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Tümkaya ve Aybek (2008)'in üniversite öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada, bilimsel etkinliğe katılma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Öztürk ve Ulusoy (2008), öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu bulgudan farklı olarak bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkeni ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar çoğunluktadır (Çelik, Yılmaz, Karataş, Al ve Karataş, 2015; Gürol Arslan, Demir, Eşer ve Khorshid, 2009; Taşçı, Durmuş, Gerçek ve Kaya, 2022). Taşçı, Durmuş, Gerçek ve Kaya (2022) tarafından yürütülen araştırmada üniversite öncesindeki okul yaşantısında bilimsel çalışmalara, projelere vb. katılma durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olduğunu dolayısıyla okulda daha çok

başarılı olan ve bilimsel etkinlik, proje vb. katılan öğrencilerin diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilimsel etkinliğe katılma durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelendiğinde araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre bilimsel etkinliğe katılma durumunun, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Sempozyum, panel, konferans vb. bilimsel etkinliklerin bireylerin akademik gelişimleri ve akademik okuryazarlıkları üzerinde önemli rol oynaması beklenirken anlamlı bir farklılık olmaması düşündürücüdür.

5.1.9. SEGE değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri SEGE değişkenine göre ele alındığında, üstbiliş ve esneklik alt boyutlarında 2.kademe ile 6. kademe arasında 6. kademe lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları ile ölçek genelinde SEGE değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla SEGE değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri SEGE değişkenine göre incelendiğinde, akademik okuryazarlık toplam puanları açısından 1. kademe ile 3. kademe arasında 1. kademe lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırma süreci alt boyutu bakımından 2. kademe ve 4. kademe ile 6. kademe arasında 2. kademe ve 4. kademe lehine; 3. kademe ile 4. kademe arasında 4. kademe lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer şekilde akademik eğilim alt boyutu yönünden 1. kademe ile 3. kademe ve 6. kademe arasında 1. kademe lehine; 2. kademe ile 3. kademe ve 6. kademe arasında 2. kademe lehine; 3. kademe ile 4. kademe arasında 4. kademe lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bilgi kullanımı alt boyutunda ise SEGE değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi kullanımı düzeylerinde, SEGE değişkeninin önemli bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

5.1.10. Eleştirel ve analitik düşünme dersini alma durumu değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmen adaylarının Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumunun öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme öğretimine ilişkin algılarını inceleyen Önal (2020), eğitim fakültesinde verilen eğitimin öğretmen adaylarını eleştirel düşünme becerisi öğretimine yeterince hazırlamadığını ve yeterince uygulama fırsatı sunmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmaması, dersin yeterince uygulamaya dönük olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini alma durumlarına göre akademik okuryazarlık toplam puanları ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim düzeylerinde Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Ancak akademik okuryazarlık; eleştirel okuma, yazma ve dinleme becerisi gerektirdiğinden akademik okuryazarlık ile eleştirel düşünme arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Eleştirel Düşünme ve Analitik dersini alan öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken anlamlı bir farklılık olmaması düşündürücüdür.

5.1.11. Bilim ve araştırma etiği dersini alma durumu değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumu değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, üstbilis, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla Bilim ve Araştırma Etiği dersini alma durumunun, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve tüm alt boyutları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucu

ile benzerlik (Astramovich, Okech ve Hoskins 2004; Kim, Kang ve Lee, 2019; Onwuegbuzie ve Wilson, 2010) ve farklılık (Akkanat, Kutlu Abu, Çakır ve Gökdere, 2017; Biçer, 2021) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Akkanat, Kutlu Abu, Çakır ve Gökdere (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma zamanına göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Dersi bir önceki dönem almış ve tamamlamış öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, dersi yeni alan ve tamamlamamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Onwuegbuzie ve Wilson (2010) tarafından yapılan araştırmada çoğu üniversite öğrencisinin ilgili ders dolayısıyla kaygılı olduğu ve bu kaygılı olma halinin de akademik performans üzerinde olumsuz etkilerin olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik derslerde öğretim üyelerinin yeterince uygulama yapmadığı belirtilmiştir. Bu durumlar, Bilimsel Araştırma ve Etiği dersini veren öğretim elemanlarının dersleri teorik bir alt yapıda planlaması, öğrencilerin araştırma pratiği yapamaması ve öğrenme-öğretme sürecinin bilimsel araştırma süreçlerine ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik planlanmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının Bilim ve Araştırma Etiği dersi alma durumlarının akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelendiğinde akademik okuryazarlık toplam puanları ile araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim düzeyleri üzerinde Bilim ve Araştırma Etiği dersinin önemli bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Bilim ve Araştırma Etiği dersinin genellikle öğretim elemanları tarafından teorik olarak işlenmesi ve uygulama saatinin olmaması, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

5.1.12. Eleştirel düşünme eğilimi ve akademik okuryazarlık değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık düzeyleri

arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik okuryazarlık düzeylerinin %36.8'ini yordadığı görülmüştür. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlığı oluşturan bileşenler arasında ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Bayat (2014) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış ve öğretmen adaylarının akademik yazma başarı düzeylerini arttırmak için eleştirel düşünme düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Green ve Klug (1990), tartışmanın eleştirel düşünme ve yazmaya etkisini saptamak amacıyla yürüttüğü çalışmada, eleştirel düşünme ve yazma başarısının birbirini destekleyen ve öğretilebilen iki değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Akar, 2007). Karataş ve Başbay (2014) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlilikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı saptanmıştır. Hammer ve Green (2011, s.313), öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eleştirel okuma gelişiminin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda alanyazındaki çalışmaların, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi desteklediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki farklı branşlar kapsamında incelenebilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu alanda yapılacak olan araştırmalarda, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık arasındaki ilişki ortaya çıkarılabilir.
- Kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasının nedeni araştırılabilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça akademik okuryazarlık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini artırmak için eleştirel düşünme öğretimine yönelik güncel yöntemlerin geliştirildiği deneysel çalışmaların yapılmasına önem verilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.

- Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında Eleştirel Düşünme ve Analitik dersleri ile Bilim ve Araştırma Etiği dersleri gibi eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık içerikli derslerin uygulama saatleri arttırılabilir ve öğrencilerin daha fazla araştırma pratiği yapması sağlanabilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlük kitap okuma süresinin eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmesi sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığını arttırmaya yönelik uygulamalar ile eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik okuryazarlık düzeyleri artırılabilir.

- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile akademik okuryazarlık düzeyi araştırma süreci alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyi, bilgi kullanımı ve akademik eğilimlerini artırmaya yönelik uygulamalı etkinlikler yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve akademik okuryazarlık düzeylerini artırmak için bilimsel etkinliklere (alanla ilgili seminer, panel, konferans, proje vb.) katılımları teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin ulusal ve uluslararası sempozyumlarda aktif rol alarak akademik okuryazarlık düzeylerini artırmaları sağlanabilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda) ile akademik okuryazarlık düzeylerinin (ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda) anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ebeveynlere yönelik eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık üzerine çeşitli konferanslar, seminerler, paneller ve projeler düzenlenerek ailelerin farkındalıkları artırılabilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça akademik okuryazarlık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini artırmak için öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme öğretimine yönelik yöntemlerin uygulanması ve bu uygulamaların artırılmasına önem verilebilir.
- Eğitimciler eğitim-öğretim sürecini eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma becerilerine yönelik tasarlayarak öğrencilerin akademik üslup kazanmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Açıışlı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 23-48.
- Adams, C., Buetow, S., Edin, R., Zdravkovic, N., & Heyligers, J. (2016). A collaborative approach to integrating Information and academic literacy into the curricula of research methods courses. *The journal of academic librarianship*, 42(3), 222-231.
- Adler, M. (1986). Why critical thinking programs won't work. *Education Week*, 6(2), 28.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri* (Yüksek Lisan Tezi). Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. Sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akkanat, Ç., Kutlu Abu, N., Çakır, R. ve Gökdere, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersindeki motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(1), 223-244.
- Aliustaoğlu, F. ve Tuna, A. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Kastamonu Üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(4), 131-142.
- Alkın Şahin , S., Tunca, N., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2016). Relationship between professional values and critical thinking disposition of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.

- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: literature review. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21-39.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altun, A. ve Emir, S. (2008). Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin eriş, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 79-100.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 4(1), 1-21.
- Arslan, F. (2021). *Guidelines for developing writing instruction framework within the context of english for academic purposes (EAP) as Informed by academic literacies: A critical interpretive meta synthesis* (Master's Thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Arslan, G. G., Demir, Y., Eşer, İ. ve Khorshid, L. (2009). Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72-80.
- Arslan, S. ve Demirtaş, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285.
- Aslamiah, A., Abbas, E. W., & Mutiani, M. (2021). 21st-century skills and social studies education. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 82-92.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (s. 3-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Astramovich, R. L., Okech, J. E., & Hoskins, W. J. (2004). Counsellor educators' perceptions of their doctoral coursework in research methods. *Guidance & Counselling*, 19(3), 124-131.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

- Aşkar, A. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Ateş, Y. ve Yavuz, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Social Sciences Studies Journal*, 4(15), 1068-1076.
- Ateş, Y. ve Yavuz, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 6(2), 183-207.
- Avaroğulları, M. ve Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adayları ve intihal: Önbilgiler, intihalin yaygınlığı ve başvurulmuş yöntemler. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (4), 94-107.
- Avcı, Y. E. (2021). Eğitimde akademik okuryazarlık . E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri - II* (s. 41-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Ay, A. ve Başbüyük, A. (2018). Opinions about writing activities for learning purposes of social studies teacher candidates. *International Journal of Erzincan Social Sciences Institute*, 11(1), 33-42.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Bailey, S. (2020). *Akademik yazma: Uluslararası öğrenciler için el kitabı*. (M. Karataş, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının temel bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel tutumlarının incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 293-308.
- Başrol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 113-143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen Adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Bayram, A. (2021). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayram, D. (2015). *The effects of webquest-supported critical thinking instruction on the critical thinking disposition level and l2 writing performance of Turkish pre-service EFL teachers*. (M. A. Thesis). Marmara University, İstanbul.
- Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89.
- Bedia, A. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational leadership*, 45(7), 26-30.
- Biçer, A. ve Gül Ercan, Z. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı profili. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 553-572.
- Biçer, S. (2021). Halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencilerinin araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri arasındaki ilişki. *Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 73-98.
- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals - Handbook 1, cognitive domain*. New York, NY: David McKay
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York and Toronto: Longmans, Green.
- Boughey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3), 279-290.
- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30.
- Bozat, N. (2013). *İlkokul matematik öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Braine, G. (2002). Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 59-68.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-90.
- Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme eğilimi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1010-1031.
- Büyükata, E. (2022). *PISA 2018 Türkiye örnekleminde okuma okuryazarlık düzeylerinin farklı veri madenciliği sınıflandırma yöntemleri ile incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23-35.
- Catharine, W., & Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.

- Clark, K., Bamberg, B., Flachmann, K., Frodesen, J., Harrington, M. K., Marchand, L. P., . . . Warriner, A. (2002). Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities. *California, Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS)*, 1-91.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Colucciello, M. L. (1997). Critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students - A conceptual model for evaluation. *Journal of professional nursing*, 13(4), 236-245.
- Costa, A. L. (1991). *Developing minds a resource book for teaching thinking* (Revised Edition, Volume 1 b.). Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Costa, A. L. ve Marzano, R. (1991). Teaching the Language of Thinking. (ed. A. L. Costa), In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 251-254). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coşan Yılmaz, M. ve Emiroğlu, O. N. (2005). Bilimsel makale nasıl yazılır? *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 7(1), 26-38.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. London: Bloomsbury Publishing.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. Halil Ekşi). Ankara: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Cubukcu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver* (37 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakan Akkaş, B. N. ve Kabataş Memiş, E. (2021). Türkiye'de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Journal of Education*, 11(2), 684-695.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, H., Genç, K. ve Gencer, R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuma kültürleri üzerine nitel bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 397-413.
- Çelik, S., Yılmaz, F., Karataş, F., Al, B. ve Karakaş, N. S. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 74-85.
- Çolak, İ., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. ve Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Day, R. A. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır*. (G. A. Altay, Çev.). Oryx Press.
- Dehghani, M., Mirdoraghi, F., & Pakmehr, H. (2011). The role of graduate students' achievement goals in their critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2426-2430.
- Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290.
- Demir, M. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, M., Tutkun, T., Şahin, Ç. ve Genç, S. Z. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki sorunların eleştirel düşünmeye uygunluğu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 217-229.
- Demir, S. ve Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1366-1379.
- Deniz, E. ve Kaptan, F. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(389), 23-31.

- Dieker, L. A., & Little, M. (2005). Secondary reading: Not just for reading teachers anymore. *Intervention in school and clinic*, 40(5), 276-283.
- Dil, S. ve Öz, F. (2005). Hemşirelik yüksekokulu ve beslenme ve diyetik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (s. 417- 433). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., Taş, M. A. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin sınıflandırma ve regresyon ağacı ile belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 592-611.
- Doru, N. (2018). Akademik okuryazarlık. M. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilimlerde etik sorunlar* (s. 87-102). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duğan, Ö. ve Aydın, B. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 179-195.
- Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Durnacı, Ü. ve Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5(2), 75-97.
- Edwards, R., Ivanic, R., & Mannion, G. (2009). The scrumpled geography of literacies for learning. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(4), 483-499.
- Eğmir, E. (2020) *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: Ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekmekçi, A. ve Konaç, E. (2009). Bilimsel yazımın bazı temel kuralları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 117-121.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Elkiran, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-57.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergişi, A. ve Kozaner Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(21), 100-125.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251.
- Ernst, J. A., & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Esen, M. (2021). Critical thinking and intercultural competence: review, use, and classification of the 21st century skills in intercultural EFL education. *International Journal of English Language Teaching*, 8(1), 23-32.
- Evin Gencil, İ. ve Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment ad instruction. Research findings and recommendations* (The Delphi Report). Newark, Del.: American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23.

- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1997). *Professional fudgment and the disposition toward critical thinking*. California Academic Press.
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fidan, Ö. (2008). *Türkiye'de dilbilim alanında öğrenciler tarafından yazılan araştırma yazılarının giriş bölümlerinde türe özgü yapılanmalar* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Fouche, I. (2007). The influence of tutorials on the improvement of tertiary students' academic literacy. *Per Linguam*, 23(1), 45-55.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 10-28.
- Green, C. S., & Klug, H. G. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: an experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gün, A.C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güncü, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin sosyo-demografik ve kişilik özellikleri ile birlikte araştırılması: Bir vakıf üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Ankara: İhsan Doğramacı Üniversitesi.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Güzel, Ü. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hajhosseiny, M. (2012). The effect of dialogic teaching on students' critical thinking disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1358-1368.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hammer, S. J., & Green, W. (2011). Critical thinking in a first year management unit: the relationship between disciplinary learning, academic literacy and learning progression. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 303-315.
- Helstad, K., Solbrekke, T. D., & Wittek, A. (2017). Exploring teaching academic literacy in mathematics in teacher education. *Education Inquiry*, 8(4), 318-336.
- Hickey, G. M. (1990). Reading and social studies: The Critical Connection. *Social Education*, 175-179.
- Hirai, D. C., Borrego, I., Garza, E., & Kloock, C. T. (2009). *Academic language/literacy strategies for adolescents: A "how to" manuel for educators*. New York: Routledge.
- Hofreiter, T. D., Monroe, M. C., & Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(2), 149-157.

- Holder, G. M., Jones, J., Robinson, R. A., & Krass, I. (1999). Academic literacy skills and progression rates amongst pharmacy students. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 19-30.
- Holyoak, K. J., & Barbara, A. S. (1993). Thinking. *Annual review of psychology*, 44(1), 265-315.
- ICAS. (2002). *Academic literacy: A statement of competencies expected of students entering california's public colleges and universities*. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS).
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2001). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- Işık, B. (2019). *Eleştirel düşünme eğilimi: Çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işıksalan, N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin okuma alışkanlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 313-323.
- İlgar, L., İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okul Öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 99-116.
- İncirkuş, F. A. ve Beyreli, L. (2020). Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi: karma araştırma yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 173-190.
- Kanbay, Y., Işık, E., Aslan, Ö. ve Özdemir, H. (2012). Akademik personelde eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 189-201.
- Kandemir, M. A. (2017). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 453-474.
- Kandemir, S. N. ve Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Karabay, A. (2015). Eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan tezlerin eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1043-1060.

- Karabulut, Ö. ve Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 295-322.
- Karabulut, Ü. S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: an examination of three NCSS journals. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 197-214.
- Karadağlı, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3).
- Karadağlı, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 123-128.
- Karadeniz Bayrak, B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 439-456.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karalı , Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri: inönü üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri; kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 133-151.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M. ve Reçepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 46-62.
- Karataş , K. ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, H. (2010). Eleştirel düşünmeye eleştirel bir bakış. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 18(1), 47-51.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 323-342.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap
- Kiili, C., Mäkinen, M., & Coiro, J. (2013). Rethinking academic literacies: Designing multifaceted academic literacy experiences for preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(3), 1-11.
- Kim, J., Kang, S., & Lee, K. H. (2021). Evolution of digital marketing communication: Bibliometric analysis and network visualization from key articles. *Journal of Business Research*, 130, 552-563.
- Kiriş Avaroğulları , A. ve Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(53), 411-434.
- Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 93-117.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(16), 211-228.
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Pivolka*, 21(7), 16-19.

- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kurtulmuş, M. ve Ardiç, T. (2013). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlar. *Turkish Studies*, 8(12), 831-840.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Reading statuses of social studies and Turkish language teacher candidates (their attention, habits and levels of using reading strategies). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32.
- Kutluca, A. Y., Yılmaz, A. ve İbiş, E. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2045-2055.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: istanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal*, 3(2), 46-59.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Küçüköğlu, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının ilimsel araştırma süreçlerine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 11-24.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 1-49.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.

- Maloney, W. H. (2003). Connecting the texts of their lives to academic literacy: Creating success for at-risk first-year college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 664-673.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Muresan, L. M., & Orna Montesinos, C. (2021). Academic literacy development: what does it entail for multilingual scholars? L. M. Muresan, & C. Orna Montesinos (Ed.), *Academic literacy development: What does it entail for multilingual scholars?* (s. 1-16). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12.
- Narin , N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- NCSS (2018). *National council for the social studies national standards for the preparation of social studies teachers*. <https://l24.im/6hJFPMX> adresinden erişildi.
- Neeley, S. D. (2005). *Academic literacy* (Second Edition b.). New York: Pearson Education.
- Ocak, G., Eğmir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- OECD (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada.
- Onwuegbuzie, A. J. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral-and master's-level students. *College Student Journal*, 35(3), 477-481.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments a comprehensive review of the literature. *Teaching in higher education*, 8(2), 195-209.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. ve Görgeç, Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *The Journal of the Turkish Educational Sciences*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, Y., Buyruk, H., & Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özer, H. (2021). Bilimsel yazmanın temel kavramları. H. Özer, H. Altun Alkan, H. Altun Evci, İ. Aydın, N. Yavuz İlbaş, Ö. Yolcusoy, R. Şebtürek, G. Çetinkaya, Ö. Yolcusoy ve H. Altun Alkan (Ed.), *Akademik yazma: Bilimsel metin oluşturma sürecine genel bir bakış* (s. 1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, (Ed. Cemil Öztürk). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2020). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E., Önder, A. N. ve Güven Yıldırım, E. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(2), 89-107.

- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Pala, A. ve Yıldız, H. (2012). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: celal bayar üniversitesi örneği. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14(53), 15-26.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st century learning definitions. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden erişildi.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*(77), 3-24.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: high school (A guide for redesigning instruction)*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Paul, R. A., Binker, J.A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking handbook 4th.-6th grades a guide for remodellingg lesson plans,in language, arts,social studies & science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking - tools for taking charge of your learning and your life*. New Jersey: Prentice Hall
- Palut, B. (2008), Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-11.
- Perez, D., & Holmes, M. (2010). Ensuring academic literacy for ell student. *American Secondary Education*, 38(2), 32-43.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Plessis, C. d. (2016). Inferences from the Test of Academic Literacy for Postgraduate Students (TALPS). *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(1), 1-16.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Polat, M. ve Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159.

- Polette, N. (2005). *Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy*. London: Teacher Ideas Press.
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Flotts, P., & Martin, E. S. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193–203.
- Presseisen, B.Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- Purcell-Gates, V. (2012). Epistemological tensions in reading research and a vision for the future. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 465-471.
- Ramasamy, S. (2011). An analysis of informal reasoning fallacy and critical thinking dispositions among malaysian undergraduates. *Online Submission*, 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=ED525513> adresinden erişilmiştir.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of agricultural education*, 41(3), 2-12.
- Sapancı, A. (2007). İnternete dayalı araştırmalarda eleştirel düşünme sorunsalı: 21. yüzyıl skolastiğine doğru. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> adresinden erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 725-740.
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Sochor, E. E. (1958). Literal and critical reading in social studies. *The Journal of Experimental Education*, 27(1), 49-56.

- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its mature, measurement, and improvement*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary Grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şen, M. ve Akpınar, E. (2016). Serbest zaman okumalarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 176-201.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Şengül Bircan, T. (2017). Tarih öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 9(1), 25-40.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla üniversitesi örneği. *C.B.Ü. Fen Bil. Dergisi*, 7(1), 67-76.
- Tarman, B., Kilinc, E. ve Aydın, H. (2019). Barriers to the effective use of technology integration in social studies education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(4), 736-753.
- Taşçı, Ö., Durmuş, M., Gerçek, A. ve Kaya, A. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen faktörler. *Journal of Nursology*, 25(1), 45-49.
- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1219-1236.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Tompkins, G. E. (2014). *Language arts patterns of practice* (7. b.). Edinburgh Gate: Pearson.
- Topçu, E. (2019). Sosyal bilgiler ve sosyoloji. B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Ed.), *Sosyal bilgiler ve toplum* (s. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akaddemik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 435-450.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Tunç Şahin, C. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Tunçer, E. ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.
- Tural, A ve Seçgin, F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 63-77.
- Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 867-876.
- Turan, H., Kolayış, T. H. & Ulusoy, Y.O. (2012). Comparison of the faculty of education students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2020-2021.
- Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387- 402.
- Türk Dil Kurumu. (2022, 06 08). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: mehmet akif ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Van der Slik, F., & Weideman, A. (2008). Measures of improvement in academic literacy. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 26(3), 363-378.
- Van der Slik, F. (2010). Gender bias and gender differences in two South African tests of academic literacy. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3), 277-290.
- Van Dijk, T. (2015). Tried and tested: Academic literacy tests as predictors of academic success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 159-186.
- Virlan, A. Y. (2021). Türkiye'de yapılan lisansüstü düzeydeki eleştirel düşünme çalışmaları: bir alan incelemesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 254-261.
- Walsh, C. M., & Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Warschauer, M., Grant, D., Del Real, G., & Rousseau, M. (2004). Promoting academic literacy with technology: successful laptop programs in K-12 schools. *System*, 32(4), 525-537.
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing Standard*, 29(31), 44-48.
- Watson, G., & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manuel*. New York: Harcourt Brace World Inc.
- Weideman, A. (2006). Assessing academic literacy: A task-based approach. *Unisa Press*, 37(1), 81-101.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2).
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.

- Yeşilpınar-Uyar, M., Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2020). Sosyal bilgiler ve matematik dersi kazanımlarının, eleştirel düşünmeyi kazandırma düzeyi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 633-651.
- Yıldırım Döner, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 611-648.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Geleceğin meslekleri çalışmaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin_meslekleri_calismalari.pdfadresinden erişilmiştir.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Neden sosyal bilgiler eğitimi? . W. C. Parker (Ed.), *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, L.-F. (2010). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 5 17-54 .



EKLER

EK-1

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Özel Amaç, Beceri, Değer ve Kazanımlarda Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Okuryazarlık ile İlgili İçerikler

2018 SBDÖP Bölümleri	Eleştirel Düşünme	Akademik Okuryazarlık
Özel Amaç	7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, 10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları, 13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, 18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır	7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, 11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, 12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
Beceriler	Araştırma, Değişim ve sürekliliği algılama, Eleştirel düşünme, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Kanıt kullanma, Karar verme, Öz denetim, Problem çözme, Yenilikçi düşünme	Araştırma, İletişim, Kanıt kullanma, Karar verme, İş birliği, Problem çözme, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Yenilikçi düşünme,
Değerler	Bağımsızlık, Bilimsellik, Özgürlük,	Bilimsellik, Çalışkanlık, Sorumluluk,
Kazanımlar	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır. SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar. SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar. SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır. SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır. SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir

SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.

SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.

SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir

SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.

SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.

SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.

SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.

SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.

SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.

SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.

SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.

SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir

SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır

SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

EK-2

Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayları,

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle siz değerli öğretmen adaylarının katılımı araştırma için son derece önemlidir. Ölçeklerden elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar ile kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas olduğundan araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz. Katılım sağlamanız durumunda ekte yer alan kişisel bilgi formu, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve akademik okuryazarlık ölçeğini doldurmanız yeterli olacaktır. Her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. İşaretleme esnasında samimi ve objektif olmanız araştırma bulgularının geçerliği açısından önemlidir. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

İrem ELÇİ

1. Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2. Sınıf Düzeyiniz	() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
3. GANO	() 0.00-2.50 () 2.51-3.00 () 3.01-3.50 () 3.51-4.00
4. Annenizin eğitim durumu	() Okur-Yazar Değil () Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve Lisansüstü Eğitim
5. Babanızın eğitim durumu	() Okur-Yazar Değil () Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve Lisansüstü Eğitim
6. Kitap okuma sıklığınız nedir?	() 0-30 dk. () 31-60 dk. () 61 dk. ve üzeri
7. Yabancı dil biliyor musunuz?	() Evet () Hayır
8. Daha önce herhangi bir araştırma etkinliğine katıldınız mı? (AB, BAP, TÜBİTAK Projeleri, Sempozyum, Panel vb.)	() Evet () Hayır
9. “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersini aldınız mı?	() Evet () Hayır
10. “Bilim ve Araştırma Etiği” dersini aldınız mı?	() Evet () Hayır

EK-3

Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

MADDELER	Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>eleştirel düşünme eğilimlerinizi</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	5	4	3	2	1
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.	5	4	3	2	1
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	5	4	3	2	1
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.	5	4	3	2	1
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	5	4	3	2	1
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	5	4	3	2	1
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu. aşmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.	5	4	3	2	1
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	5	4	3	2	1
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım.	5	4	3	2	1
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.	5	4	3	2	1
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	5	4	3	2	1
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.	5	4	3	2	1
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	5	4	3	2	1
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	5	4	3	2	1
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.	5	4	3	2	1
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	5	4	3	2	1

20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	5	4	3	2	1
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	5	4	3	2	1
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.	5	4	3	2	1
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	5	4	3	2	1
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	5	4	3	2	1
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	5	4	3	2	1
26. Herhangi bir yazı okuduğumda anafikri çabucak bulabilirim.	5	4	3	2	1
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	5	4	3	2	1
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım	5	4	3	2	1
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım	5	4	3	2	1
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	5	4	3	2	1
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.	5	4	3	2	1
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	5	4	3	2	1
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	5	4	3	2	1
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.	5	4	3	2	1
36. Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	5	4	3	2	1
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	5	4	3	2	1
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	5	4	3	2	1
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	5	4	3	2	1
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.	5	4	3	2	1
41. Kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.	5	4	3	2	1
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	5	4	3	2	1
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	5	4	3	2	1
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	5	4	3	2	1
46. Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.	5	4	3	2	1
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.	5	4	3	2	1
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	5	4	3	2	1
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.	5	4	3	2	1

EK-4

Akademik Okuryazarlık Ölçeği

MADDELER	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>akademik okuryazarlık becerilerinizi</u> göz önünde bulundurunuz.”					
1. Probleme yönelik uygun araştırma yöntemi belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
2. Veri toplama sürecinde zorlanmam.	5	4	3	2	1
3. Örnekleme işlem basamaklarına hâkimim.	5	4	3	2	1
4. Belirlediğim problemleri, hipotezlere dönüştürebilirim.	5	4	3	2	1
5. Araştırma türüne uygun veri toplama araçlarını geliştirebilirim.	5	4	3	2	1
6. Verileri bilimsel ilkelere uygun şekilde	5	4	3	2	1
7. Bilgileri sentezleme becerisine sahibim.	5	4	3	2	1
8. Oluşturduğum hipotezleri test ederim.	5	4	3	2	1
9. Edindiğim bilgiyi problem çözmede etkin kullanırım.	5	4	3	2	1
10. Ulaştığım sonuçlara yönelik toplumda farkındalık oluşturmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
11. Gözlem yoluyla problemi belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
12. Bilimsel veriler ile kişisel görüşleri ayırt edebilirim.	5	4	3	2	1
13. İlerleyen bilimin faydaları hakkında düşünürüm.	5	4	3	2	1
14. Bilimin insan emeği ile oluştuğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15. Merak ettiğim şeyleri bilimsel olarak araştırırım.	5	4	3	2	1
16. Bilginin güvenilirliğine dikkat ederim.	5	4	3	2	1
17. Bilimsel bilgiyi anlamada zorlanırım.	5	4	3	2	1
18. Araştırma sürecinde karar almakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
19. Objektif bir bakış açısına sahibim.	5	4	3	2	1
20. Bilgiye ulaşma sürecinde bıkkınlık hissederim.	5	4	3	2	1
21. Eleştirel bakma becerisine sahibim.	5	4	3	2	1
22. Bilimsel araştırma sürecinde etige dikkat ederim.	5	4	3	2	1
23. Bilimsel çalışmaları takdir ederim.	5	4	3	2	1

EK-5

Ölçek İzinleri

Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği



22 Eki 2020 Per 16:29



Merhaba Sayın Hocam,

Öncelikle içerisinde bulunduğumuz dönem itibariyle sağlıklı günler diliyorum. Ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitiminde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde " Eleştirel Düşünme Becerisi " ile "Akademik Okuryazarlık" arasındaki ilişkiyi incelemek istiyorum. Müsadeniz olursa geliştirdiğiniz "Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği"ni bu amaç doğrultusunda kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla...

22 Eki 2020 Per 17:18



Merhaba İrem,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Sağlıklı günler diliyorum. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

Akademik Okuryazarlık Ölçeği

22 Eki 2020 Per 16:37



Merhaba Sayın Hocam,

Öncelikle içerisinde bulunduğumuz dönem itibariyle sağlıklı günler diliyorum. Ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitiminde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde " Eleştirel Düşünme Becerisi " ile "Akademik Okuryazarlık" arasındaki ilişkiyi incelemek istiyorum. Müsadeniz olursa geliştirdiğiniz "Akademik Okuryazarlık Ölçeği"ni bu amaç doğrultusunda kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla...

İrem ELÇİ

22 Eki 2020 Per 18:41



Merhaba Sayın İrem Hanım,

Araştırmanızda tarafımızdan geliştirilmiş olan Akademik Okuryazarlık Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçeğe ait bilgiler ektedir. Araştırmanız yayımlandıktan sonra bizimle paylaşırsanız sevinirim. İyi çalışmalar dilerim. Sağlıkla kalın.

Saygılarımla,

Hacer DENİZ

EK-6

Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.07.2021-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-300-46579
Konu : Etik Kurul Raporu (Prof. Dr. Osman
YILMAZ

13.07.2021

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA
(Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı)

Anabilim Dalınız öğretim üyelerinden Prof. Dr. Osman YILMAZ'ın, Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Araştırma Projesi Değerlendirme Raporu yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:Etik Kurul Raporu (1 adet)

Belge Doğrulama Kodu :BSV54EHBUB

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://cbys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU**Toplantı Tarihi: 07.07.2021 Çarşamba****Toplantı No:2021/07****Karar No: GO 2021/288**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretim üyesi Prof. Dr. Osman YILMAZ' ın sorumlu araştırmacı olduğu *“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-7

Üniversitelerin Uygulama İzinleri

0\$.h .DİÖW 7DULK YH 1R



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16110545-302.08.01-104387

16.09.2021

Konu : İrem ELÇİ, İzin Yazısı

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İstiklal Yerleşkesi PK:15030
Merkez/BURDUR

İlgi : 02.09.2021 tarih ve 58934 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ tez aşamasında olup "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışmasını uygulaması Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

Ek:

- 1- Yazı Sureti (1 sayfa)
- 2- Ek Belgeler (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS95ZNM370 Pin Kodu :55242

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ekK=5709&eD=BS95ZNM370&eS=104387>

%X EHOJH

VD\ÖÖÖ {QHNWURQLN @PJ.DQXQXQXQ

0DGGHVL JHUH=LQFH

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.09.2021-E.165416



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-44569636-044-165416
Konu : Anketler (İrem ELÇİ)

13.09.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 10.09.2021 tarihli ve 89377925-044- 158942 sayılı yazı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Ana Bilim Dalımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Bölüm Başkanı

Ek:1

Belge Doğrulama Kodu :BS9ZJ1J6J1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>



Evrak Tarih ve Sayısı: 08.09.2021-E.63774



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-70465693-300-63774
Konu : Anket İzni

08.09.2021

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.09.2021 tarihli ve 28711322/044/63067 sayılı yazı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin Prof. Dr. Osman YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"konulu çalışmasını Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile gerçekleştirme isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSD5FEAVES Pin Kodu :01892

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 09.09.2021 - 61863



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Eğitim-Öğretim Şube Müdürlüğü

Sayı :E-70335962-302.08.01-109567
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Uygulama İzni
(İrem ELÇİ)

Tarih: 09.09.2021

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) 02.09.2021 tarihli ve 99132376-83427534-302.08.01.05.01-E.58934 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07.09.2021 tarihli ve E-77685823-044-108403 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınıza istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin, Prof. Dr. Osman YILMAZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamasının uygun görüldüğü ilgi (b)'de kayıtlı yazıda yer almaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1C26914E

Belge Takip Adresi: <https://ebys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?1C26914E>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 06.09.2021 - 59879



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Ek-1

Sayı : E-55568171-302.08.01-336
Konu : Araştırma İzni

03.09.2021

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 02.09.2021 tarihli ve 83427534-302.08.01.05.01-E.58934 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için araştırma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 9a109aacebff

Belge Takip Adresi: <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 07.09.2021 - 61031



**T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-99699167-044-1141
Konu : Bilimsel Araştırma İzni (İrem
ELÇİ)

07.09.2021

**BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : a) 02.09.2021 tarihli ve E-83427534-302.08.01-58934 sayılı yazınız.
b) Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07.09.2021 tarihli ve E-48203248-300-799 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri ile uygulama yapma isteğinin, uygulamanın öğrencinin kendisi tarafından yapılması kaydıyla uygun görüldüğünün bildirildiği İlgi (b)'de kayıtlı yazı Ek'te gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı**

Ek : İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 4d51d0948aa3

Belge Takip Adresi: <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

0\$.h .DIÖW 7DULK YH 1R



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-11611387-044-79506
Konu : Araştırma İzni (İrem ELÇİ)

07.09.2021

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 02/09/2021 tarih ve E-83427534-302.08.01-58934 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin, Prof. Dr. Osman YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışması kapsamında; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama istediği Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, konuya ilişkin gerekli duyuru yapılmıştır.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFLDNRHYE Pin Kodu :50303

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5392&eD=BSFLDNRHYE&eS=79506>

% X EHOJH VD\ÖOÖ (OHNWURQLN @PJ.D QXQXQXQ ODGGHVL JHUH=LQFH



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-15559425-302.08.01-00000353651
Konu : Anket İzni (İrem ELÇİ)

20.9.2021

**REKTÖRLÜK MAKAMINA
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA**

İlgi : 13.09.2021 tarihli ve E-67873788-302.08.01-00000348317 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi **İrem ELÇİ'nin**, "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında, Fakültemiz Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerine anket uygulama çalışması yapması talebi, Bölüm Başkanlığımızın da olumlu görüşleri doğrultusunda, gönüllülük esasına göre olması koşuluyla, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Dekan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:0E72AEB5-0FD5-44D4-8D33-2AF24AD6B45A Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>



0\$.h .DIÖW 7DULK YH 1R



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-69972237-302.08.01-106069
Konu : Araştırma İzni (İrem ELÇİ)

07/09/2021

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 02/09/2021 tarihli ve E-83427534-302.08.01-58934 sayılı yazımız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 06/09/2021 tarihli ve E-46810852-302.08.01-105473 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin Prof. Dr. Osman YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama yapma isteği kişinin kendisi tarafından yapılması koşuluyla uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi b) yazı (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSD5B19BBB

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?ekK=5296&cD=BSD5B19BBB&cS=106069>



% X EHOJH VDİÖÖÖ (OHNWURQLN 0P]D .DQXQXQXQ 0DGGHVL JHUH=LQFH

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 06.09.2021 - 59871



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-2

Sayı : E-36763901-044-69492
Konu : Anket Çalışma İzni

03.09.2021

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 02.09.2021 tarih 58934 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin; "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS5LCPPC47 Pin Kodu :25652

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5695&eD=BS5LCPPC47&eS=69492>



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 07.02.2022 - 111769



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-75548883-044-162970
Konu : Anket Uygulaması (İrem ELÇİ)

03.02.2022

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.01.2022 tarih ve 104432 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin Prof. Dr. Osman YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Şefik TÜFENKÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS5N4H72ZL Pin Kodu :62172

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?cK=4575&eD=BS5N4H72ZL&eS=162970>



0\$.h .DİÖW 7DULK YH 1R



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :E-46876006-300-20124
Konu :Anket İzin Talebi

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 02.09.2021 tarihli ve 58934 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programı öğrencisi İrem ELÇİ'nin "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Üniversitemizde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulaması ile ilgili izin talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSP39MV40Z Pin Kodu :94072

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5481&cD=BSP39MV40Z&cS=20124>



%X EHOJH VD\ÖOÖ (OHNWURQLN @PJ.DQXQXQXQ 0DGGHVL JHUH=LQFH

EK-8

Google Form - Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Değerli öğretmen adayları,

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Üniversite etik kurulu onayıyla yapılan bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra herhangi bir zamanda bırakabilirsiniz. Araştırmanın verileri aşağıda yer alan kişisel bilgi formu, akademik okuryazarlık ölçeği ve eleştirel düşünme ölçeği ile toplanacaktır. Ölçeklerden elde edilecek olan bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Ölçek maddelerini yanıtlarken samimi ve objektif olmanız araştırma bulgularının geçerliği açısından önemlidir.

Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.



Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığımı ve istediğim zaman yanıtlamayı bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. *

☐ Evet

☐ Hayır

ÖZ GEÇMİŞ

İLETİŞİM BİLGİLERİ

