



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.999753**

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**INVESTIGATION OF 8TH GRADERS' CRITICAL THINKING  
DISPOSITIONS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES**

**Ebru BOZPOLAT**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas,  
Türkiye

e-posta: ebozpolat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1890-8167

**Hatice GÜÇCÜK KURGA**

Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye

e-posta: hatice.kurga@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0358-1050

Başvuru Tarihi: 23.09.2021    Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2021    Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Bozpolat, E., & Güççük Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 526-555. Doi: 10.33418/ataunikkefd.999753

**Öz**

Bu araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 521 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada

<sup>1</sup> Bu makale; Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT danışmanlığında, Hatice GÜÇCÜK KURGA tarafından 2021 yılında tamamlanan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

veriler Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; yordayıcı değişkenlerin önem sırasının “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi ve süreli yayınları takip edip etmeme; “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama düzeyi, “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, süreli yayınları takip edip etmeme ve cinsiyet; “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, süreli yayınları takip edip etmeme, cinsiyet ve okuduğunu anlama düzeyi şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Eğilimi, Okumaya İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama

## Abstract

The purpose of the this study is to identify to what extent the variables of reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother’s education level, father’s education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals predict critical thinking dispositions of 8<sup>th</sup> grade students. A correlational survey model was used in the research. The sample of the research consists of 521 8<sup>th</sup> grade students studying in secondary schools in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. In the research, the data were collected through “Critical Thinking Disposition Scale” adapted to Turkish by Demircioğlu (2012), “Reading Attitude Scale” adapted to Turkish by Çakıroğlu and Palancı (2015), and “Reading Comprehension Test” and “Personal Information Form” developed by the researchers. In the analysis of the data, descriptive statistics and hierarchical multiple linear regression analysis were used. As a result of the research; for the dependent variable “Predictiveness”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, gender, reading comprehension level and the state of following periodicals; for the dependent variable “Cognitive Maturity”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading and reading comprehension level; for the dependent variable “Innovativeness” predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals and gender; for the dependent variable “Critical Thinking Disposition”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals, gender and reading comprehension level.

**Key words:** Critical Thinking Disposition, Attitude Towards Reading, Reading Comprehension

## GİRİŞ

Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yüzyılda bireyin tüm öğrenmelerini okulla sınırlı tutmak mümkün değildir (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006). Teknolojinin İnternetle buluşması ile öğrenmenin kapıları dünyaya açılmış, öğrenme okuldan ve öğretmenden bağımsız hâle gelmiştir (Erdamar, 2011). Bilgi kaynakları arttıkça ve teknolojinin imkânlarıyla çeşitlendikçe de bilginin ulaşılabilirliği artmıştır. Ancak bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Konunun uzmanı olsun veya olmasın herkes duygu, düşünce ve bilgisini İnternet ortamında, sosyal medyada, yazılı basılı ve görsel araçlar kullanarak paylaşabilmektedir. Zamanla oluşan bilgi kirliliği ise bilginin gerçekliğine duyulan güveni azalmaktadır. Bu nedenle günümüz gençleri için ihtiyaç duyulan bilgiyi seçmek, yorumlamak, farklı bakış açılarını fark edip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilmek gibi alt becerileri içeren eleştirel düşünme becerisine sahip olmak önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015].

Sokrates’le birlikte ortaya çıkan eleştirel düşünme kavramına, süreç içerisinde farklı anlamlar yüklenmiştir. Alanyazında; düşünme, usa vurma, problem çözme, informal mantık, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi kavramlarının eleştirel düşünme ile aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir (Şahinel, 2007). Genel olarak

temelinde şüphenin yer aldığı sorgulayıcı bir bakış açısıyla konulara bakma, yorumlama ve karar verme süreci olan eleştirel düşünme; bir olayı meydana getiren nedenleri ortaya çıkarma, bu olayın detaylarını irdeleme, aradaki benzerlik ve farklılıkları saptama, farklı ölçütlere göre sıralama, ulaşılan bilgileri analiz edip değerlendirme, elde edilen bilginin geçerliğini ve güvenilirliğini belirleme ve çıkarımda bulunma gibi pek çok beceriyi içinde barındıran üst düzey bir düşünme becerisidir (MEB, 2006). Bu nedenle birçok beceriyi içerisinde barındıran, çok boyutlu bir kavram olan eleştirel düşünme için tek bir tanım üzerinde uzlaşmanın oldukça güç olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmeye yönelik yapılmış tanımlar bu becerinin farklı boyutlarını ön plana çıkarmakta, ancak onu bütünsel olarak tarif etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple eleştirel düşünmeye ait çok sayıda tanım vardır ve her geçen gün bu tanımlara yeni kavramlar eklenmektedir.

Eleştirel düşünmenin ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından tanımlandığı bilinmektedir. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, bireyin neye inanacağına ve ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi olduğunu ifade etmektedir. Johnson (2000; Akt. Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017)'a göre eleştirel düşünme; örgütlenme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden oluşan bir düşünme biçimidir. Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi bireyin okuyarak veya dinleyerek edindiği bir bilgiye ilişkin deliller bulmaya çalışması, başkasına ait iddia ve düşünceleri hemen kabul etmemesi, inanmak için kanıtlar araması olarak tanımlarken; Seferoğlu ve Akbıyık (2006) ise “bilgi üretimini destekleyen bir güç” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmeyle asıl kastedilen; bir konuda kesin bir yargıya varmadan önce, o konuyla ilgili farklı seçenekler ve açıklamalar olabileceğini dikkate alarak düşünmek ve davranmaktır (Kökdemir, 2003). Görüldüğü gibi eleştirel düşünme üzerinde uzlaşılan tek bir tanım olmamakla birlikte, geniş anlamdaki tanımıyla eleştirel düşünme; bilgi edinme sürecinde irdeleyici bir bakış açısıyla olayları ve olguları her yönüyle sorgulayabilmeyi, düşünme sürecinde nesnel ve disiplinli olabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere göre değerlendirebilmeyi ve geliştirebilmeyi gerektiren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme, bilgi üretimini harekete geçiren bir güçtür. Bir toplumun demokratikleşmesinde o toplumda yer alan bireylerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak karşılıklarına çıkan sosyal sorunları çözebilmeleri oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme öğretim için bir seçenek olmamalı, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Norris, 1985; Akt. Akbıyık & Seferoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme, eğitim-öğretim süreciyle öğretilir ve geliştirilebilir bir düşünme becerisidir (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Bütün öğrencilere kazandırılması gereken bu beceri, dil becerilerinin gelişim süreciyle kaynaştırılarak kazandırılır. Dil becerilerinin birinde gerçekleştirilmesi amaçlanan kazanımların eleştirel özellik göstermesi, bireyde düşünme becerisinin gelişmesine paralel olarak dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma çalışmaları öğrencilerin sorgulama, araştırma, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi düşünsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Karadüz, 2010). Bir başka ifadeyle, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların eleştirel bir nitelikte olması eleştirel düşünmeyle mümkündür (Bağcı & Şahbaz, 2012). Yapılan araştırma sonuçları da eleştirel düşünmenin dil becerileriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Basmaz 2017; Emiroğlu 2014; Kıran 2019; Özensoy, 2011).

Bireyde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin o konuyla ilgili bilgisinin olması gerekir. Bireyden yeni bilgileri alması, çözümlemesi,

değerlendirmesi, öncekilerle karşılaştırması, her ikisi arasında neden-sonuç ilişkileri kurması beklenmektedir. Birey bilgiyi okuma veya dinleme yoluyla alır ve öğrenir. Okuma bu yollar içerisinde en çok kullanılandır. Bu nedenle bireyin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesinin ön koşulu okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler; okuduğu metni anlama, yorumlama ve okuma amacını belirlemede başarılıdır (Yıldırım & Şensoy, 2011). Bireyin okuduğunu anlayabilmesi okumaya karşı tutumuyla da yakından ilişkilidir. Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan okuma eğitiminin amaçları arasında; okumayı sevdirmek, ilgi çekici hâle getirmek, öğrencilerin okumaya karşı istekli olmalarını ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak yer almaktadır (Topuzkanamış, 2009). Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır ve eleştirel düşünme becerisinin önkoşuludur (Yıldırım & Şensoy, 2011).

Piaget'e göre bireyin soyut işlemler dönemine girdiği 11-12 yaş sonrasındaki dönemde soyut düşünce geliştirmeye başlar (Derman, 2008). Eleştirel düşünmenin de soyut düşünmeyi gerektirdiği düşünüldüğünde, bu becerinin bireye soyut işlemler döneminde kazandırılabilmesi söylenebilir. Ayrıca günümüzde bu yaş grubundaki bireylerin teknoloji ve iletişim araçları ile iç içe olmaları ve sosyal medya kaynaklarını aktif bir biçimde kullanıyor olmaları (Karadüz, 2010), bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesini önemli kılmaktadır

Alanyazın incelendiğinde; eleştirel düşünmeyi bir "eğilim" olarak ele alıp inceleyen birçok araştırma olduğu (Akbıyık, 2002; Akbıyık & Seferoğlu, 2006; Akdan, 2016; Akıllı, 2012; Altan, 2020; Aybek, 2006; Baydar, 2012; Bayındır, 2015; Budak Coşkun, 2009; Çavumirza, 2018; Demir, 2006a; Demir, 2011; Deniz, 2019; Erdoğan, 2012; Erdoğan & Şengül, 2018; Ersoy & Başer, 2012; Ertaş, 2012; Evren, 2012; Gökkuş & Delican, 2016; Güncü, 2018; Güner, 2010; Gürleyük, 2008; Güzel, 2019; Işık 2019; Kartal, 2012; Kızıldaş, 2011; Koç Akran & Epçaçan, 2018; Koçak vd., 2015; Koçoğlu & Kanadlı, 2019; Kuvaç & Koç, 2014; Küçük, 2007; Öztürk vd., 2019; Polat, 2017; Polat, 2019; Şenyiğit, 2016; Torun, 2011; Toyran, 2015; Tümkaya & Aybek, 2008; Yıldırım Ankaralığıl, 2009; Yiğit, 2015; Yurtkulu, 2018) ancak eleştirel düşünme eğilimine etki eden değişkenleri inceleyen (Aşkar, 2015; Basmaz, 2017) araştırmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenleri belirlerken, öncelikle alanyazında yer alan bu araştırmaları detaylı bir şekilde incelemiş ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkisi olabileceğini düşündükleri tüm değişkenleri not etmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet,

bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri;

1. “Öngörüsellik”,
2. “Bilişsel Olgunluk”,
3. “Yenilikçilik” alt boyutlarını ve
4. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” (EDE) davranışlarını manidar düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde elde edilen veriler arasında doğrudan neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli, bir problem durumuna ait değişkenler arasındaki aynı veya zıt yönlü ilişkiyi gösterir. Bu modelin amacı, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemektir. Değişkenler arasındaki ilişki gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Karasar, 2014).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 521 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim bölgesinden 25 ortaokul ve her okuldan 1 şube olacak şekilde okullar ve şubeler belirlenmiştir. Örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; çalışılması planlanan evrende kendiliğinden doğal yolla meydana gelmiş veya yapay olarak bir araya getirilmiş, kendi içerisinde benzer özellik gösteren farklı grupların olması hâlinde kullanılır (Morgan & Morgan, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırma için seçilecek örneklem büyüklüğü belirlenirken kuramsal örneklem büyüklükleri  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülünden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014) Formülde uygun değerler yerine konulduğunda, Sivas ili Merkez ilçesinde ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 5437 kişilik evrenden % 95 güven düzeyi ile en düşük 350 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, mevcut araştırmanın örnekleme için 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat yapılan kontroller sonucunda, ulaşılan verilerde kayıp verilerin bulunduğu belirlenmiş ve ilgili formlar analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ise uç değerlerin olduğu belirlenmiş ve bu veriler analize dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, 79 formun geçersiz olduğu kabul edilmiş ve araştırmanın örnekleme 271’i kız, 250’si erkek öğrenci olmak üzere toplam 521 öğrenciden oluşmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme

Eğilimi Ölçeği”, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye ilişkin değişkenler (cinsiyet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, bir yılda okunan kitap sayısı, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme) yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”dir. John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ne Demircioğlu (2012) tarafından Ankara’da lise birinci sınıfta eğitim gören 1294 öğrenci üzerinde yapılan araştırma ile uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” 25 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert şeklinde hazırlanan ölçek maddeleri “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek; “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda; üç faktörlü yapının “Öngörüsellik” faktörünün toplam varyansın % 29.03’ünü, “Yenilikçilik” faktörünün toplam varyansın % 38.56’sını ve “Bilişsel Olgunluk” faktörünün toplam varyansın % 44.31’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin DFA sonuçlarına bakıldığında; modelin ki-kare değerinin  $X^2=1240.16$ ,  $sd=269$ ,  $X^2/sd=4.61$  olduğu; diğer uyum indeks değerlerinin ise RMSEA= .05, CFI= .97, GFI= .93, AGFI= .91, RMR= .04, SRMR= .04, NFI= .96, NNFI= .96, PNFI= .86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına bakıldığında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin güvenirliği için iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tümü için .93, “Öngörüsellik” alt boyutu için .90, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için .87 ve “Yenilikçilik” alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” mevcut çalışmada kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin  $X^2=546.86$ ,  $sd=272$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd=2.01$ ; uyum indeks değerlerinin RMSEA= .064, SRMR= .059, IFI= .95, CFI= .95, NNFI= .95, NFI= .91, RFI= .90, GFI= .85 olduğu ve bu değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı tekrar hesaplandığında; ölçeğin tümü için .94, “Öngörüsellik” alt boyutu için .89, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için .81 ve “Yenilikçilik” alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek “Okuma Tutum Ölçeği”dir. Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” 20 maddeden, “Eğlence İçin Okuma” ve “Akademik Okuma” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Derecelendirme ölçeği biçiminde hazırlanan ölçekteki yüz ifadeleri ve karşılıdığı anlamlara bakıldığında; “(1) Çok mutsuz, (2) Biraz mutsuz, (3) Biraz mutlu ve (4) Çok mutlu” anlamına gelmektedir. Ölçeğin ilk 10 maddesi “Eğlence İçin Okuma” alt boyutunda yer alırken; son 10 maddesi de “Akademik Okuma” alt boyutunda yer almaktadır. Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre; ölçeğin “KMO örneklem uygunluk katsayısı .912, Bartlett Sphericity testi  $X^2$  değeri ise 15883.542,  $p<.001$ ”

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İki faktörlü 20 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 55.26'sını açıkladığı görülmüştür. AFA'dan elde edilen yapının uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indekslerine bakıldığında; hesaplanan  $X^2/sd= 2.81$ , RMSEA= .04, CFI= .94, AGFI= .91 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Araştırmacının yaptığı hesaplamalara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, “Okuma Tutum Ölçeği” mevcut çalışma kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin  $X^2 =385.77$ ,  $sd=169$ ,  $p= .00$ ,  $X^2 /sd=2.28$ ; uyum indeks değerlerinin RMSEA= .072, SRMR= .069, CFI= .95, IFI= .95, NNFI= .94, NFI= .91, RFI= .90, GFI= .87 olduğu ve bu değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplandığında ise ölçeğin tümü için .91, “Eğlence İçin Okuma” alt boyutu için .89 ve “Akademik Okuma” alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir diğer veri toplama aracı, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”dir. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) 8. sınıf okuma öğrenme alanının anlama alt boyutunda yer alan 24 kazanıma yönelik hazırlanmıştır. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede; bakanlık tarafından önerilen ilköğretim ders ve çalışma kitapları, öğretmenlere yönelik hazırlanan kılavuz kitaplar, Türkçe dersine yönelik kaynak kitaplar ve test kitapları, çıkmış sınav soruları ve ilgili alanda yapılmış tezler detaylı bir biçimde incelenmiştir. Olabildiğince farklı biçimde sorular yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, soruyu görsel açıdan destekleyecek resim, fotoğraf, karikatür vb. gibi unsurlar da incelenmiştir. Elde edilen bu bilgiler kullanılarak TDÖP’de yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının her birine ilişkin dörder soru hazırlanmıştır. Böylece, başarı testinde ölçülecek kazanımlar için olabildiğince fazla sayıda madde oluşturmaya çalışılmıştır (Boyras, 2018). Hazırlanan sorular alanında uzman beş öğretim üyesine (Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 3 Doç. Dr.ve 2 Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere) ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenine uzman görüşü için sunulmuştur. Uzmanlar; araştırmacı tarafından hazırlanan soruların öğrenci seviyesine, sınıf düzeyine ve TDÖP’ye uygunluğuna, bilimsel açıdan doğruluğuna, dil ve anlatım yönünden uygunluğuna, içerik ve soru yazma tekniği açısından uygunluğuna, ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından uygunluğuna bakarak görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda; sorularda gerekli düzeltmeler yapılmış olup 96 sorudan 13 sorunun ön uygulama formuna dâhil edilmemesine karar verilmiş ve böylece ön uygulama formu 83 sorudan oluşmuştur. Ön uygulama kişi sayısı Özçelik (2010)’e göre 120 ile 400 arasında olmalıdır. Karasar (2014)’a göre ise bu sayı 100’den az olmamalı, ideal sayı 300-400 arasında olmalıdır. Bu doğrultuda; geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan yedi ortaokuldan toplam 312 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan bu testlerden on iki tanesi istenen özellikte olmadığı için geçersiz kabul edilmiştir. Böylelikle, başarı testinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler, jMetrik 4.0 programı kullanılarak 300 veri üzerinden yapılmıştır. Testin madde analiz işlemleri tamamlandığında, madde ayırt edicilik indeksleri .30 ve üzerinde olan 32 maddelik bir test elde edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü ise .53 olarak belirlenmiştir. Bu durum, hazırlanan başarı testinin orta güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda; başarı testinin

hem KR-21 değerinin hem de Guttman's L2 değerinin 0.9155 olduğu ve testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Böylece, 32 soruluk nihai test uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, SPSS for Windows 22.0 programından yararlanılmıştır. Kişisel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, söz konusu değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek için ise hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" jMetrik 4 programı kullanılarak analiz edilmiş, teste ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, testin ortalama güçlük indeksi ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeklerin çalışma grubuna uygunluğu ise Lisrel programı kullanılarak DFA ile doğrulanmıştır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılan araştırmada; yordanan değişken "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nden alınan puanlardan; yordayıcı değişkenler ise öğrencilerin kişisel bilgiler formunda yer alan değişkenlerden, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden ve "Okuma Tutum Ölçeği"nden elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde, bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından kuramsal çerçevede belirlenmiş sıra ile modele alınır. Değişken ya da değişkenler basamak basamak girilir ve daha önce girilen değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin yordanmasına yaptığı katkı değerlendirilir (Pallant, 2016).

Bu doğrultuda; araştırmanın ilk bloğunda cinsiyet, ikinci bloğunda cinsiyet ve okuduğunu anlama düzeyi (OAD), üçüncü bloğunda cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi (OAD) ve okumaya ilişkin tutum (OİT), dördüncü bloğunda ise cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi (OAD), okumaya ilişkin tutum (OİT), anne eğitim durumu (AED), baba eğitim durumu (BED), günlük okumaya ayrılan süre (GOAS), sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, (SMAGKS), günlük televizyon izleme süresi, (GTİS), bir yılda okunan kitap sayısı (OKS), evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması (EOEO), evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması (ETB), evde İnternet bağlantısının olup olmaması, (EİB), kendisine ait cep telefonu olup olmaması (KCT) ve süreli yayınları takip edip etmeme (SYT) değişkenleri alınmıştır.

Araştırmada kullanılan süreksiz değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek için bu değişkenlerin dummy değişken (kukla değişken) olarak tanımlanması gerekmektedir. Bu sebeple; cinsiyet, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT süreksiz değişkenleri "dummy değişken" olarak kodlanarak analize dâhil edilmiştir.

Veri analizine geçilmeden öncelikle kayıp ve uç değerlerin olup olmadığına ilişkin analizler yapılmış, daha sonra regresyon analizi için gerekli varsayımlar sınanmış ve elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

i. "Bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir."

Bu araştırmanın "Öngörüsellik", "Bilişsel Olgunluk", "Yenilikçilik" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" bağımlı değişkenleri için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımını sağlamamasına rağmen (K-SEDE =.059, p =.000; K-SÖngörüsellik = .072, p = .000; K-SBilişsel Olgunluk = .090, p = .000; K-SYenilikçilik = .087, p = .000) çarpıklık değerlerinin (ÇEDE= .722, ÇÖngörüsellik = -.718, ÇBilişsel Olgunluk = -.754, ÇYenilikçilik = -.685) [-1, +1] aralığında ve basıklık değerlerinin (BEDE = .871, BÖngörüsellik = .699, BBilişsel Olgunluk =.400, BYenilikçilik = .648) [-2,



+2] aralığında olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2010). Buna dayanarak, bağımlı değişkenlerin normale yakın dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

ii. *“Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmamalıdır.”*

Bağımsız değişkenlerin kendi aralarında otokorelasyon olup olmadığının kontrolü için Durbin-Watson değerine bakılmıştır. Bu değer *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”* için 1.872, ölçeğin alt boyutlarında ise *“Öngörüsellik”* için 1.847, *“Bilişsel Olgunluk”* için 1.905 ve *“Yenilikçilik”* için 1.886 olarak bulunmuştur. Bu değer [1.5-2.5] aralığında yer alması bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığının göstergesidir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda, bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmektedir.

iii. *“Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmamalıdır.”*

Bu varsayımın sağlanması için Tolerans değerinin 0.2’den büyük, VIF değerinin ise 10’dan küçük olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda, bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı ve bu varsayımın sağlandığı görülmüştür.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımların her birinin sağlandığı görülmüş ve bu doğrultuda belirlenen bağımsız değişkenlerin *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”*, *“Öngörüsellik”*, *“Bilişsel Olgunluk”* ve *“Yenilikçilik”* bağımlı değişkenlerini ne düzeyde yordadıklarını gösteren regresyon analizi sonuçları raporlaştırılarak sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu başlık altında, araştırmanın bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

### **“Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Öngörüsellik” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Öngörüsellik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	41.547	.593		70.106	.000						
	Cinsiyet	.250	.821	.014	.305	.761	.014	.014	.014a	.000	.093	.761
2	Sabit	37.957	.936		40.554	.000						
	Cinsiyet	-1.017	.843	-.056	-1.206	.228	-.055	-.054	.218b	.047	11.966	.000
	OAD	.247	.051	.228	4.882	.000	.217	.217				
	Sabit	25.295	1.814		13.945	.000						
3	Cinsiyet	-2.224	.808	-.123	-2.754	.006	-.125	-.115	.399c	.159	30.268	.000
	OAD	.143	.049	.132	2.889	.004	.131	.121				
	OİT	.267	.033	.360	7.984	.000	.342	.334				
	Sabit	24.909	2.913		8.550	.000						
	Cinsiyet	-2.114	.810	-.117	-2.608	.009	-.120	-.108				
	OAD	.111	.050	.102	2.211	.028	.102	.092				
	OİT	.260	.037	.349	7.105	.000	.313	.295				
	GOAS	-.006	.007	-.040	-.859	.391	-.040	-.036				
	OKS	.024	.021	.051	1.101	.272	.051	.046				
	SMAGKS	.000	.002	-.005	-.116	.907	-.005	-.005				
	GTİS	-.003	.003	-.052	-1.190	.235	-.055	-.049				
	AED1	-.088	1.110	-.004	-.079	.937	-.004	-.003				
4	AED2	.573	1.117	.029	.513	.608	.024	.021	.448d	.201	6.481	.000
	AED3	2.700	1.466	.106	1.841	.066	.085	.076				
	BED1	.936	1.491	.037	.628	.530	.029	.026				
	BED2	2.257	1.320	.124	1.710	.088	.079	.071				
	BED3	1.102	1.489	.055	.740	.459	.034	.031				
	EOEO	1.429	1.880	.032	.760	.447	.035	.032				
	ETB	-.401	1.506	-.012	-.266	.790	-.012	-.011				
	EİB	-1.608	1.211	-.059	-1.327	.185	-.061	-.055				
	KCT	-.821	.831	-.044	-.989	.323	-.046	-.041				
	SYT	1.927	.846	.099	2.278	.023	.105	.094				

Tablo 1’de, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için; Model 1’de sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .761 > .05$ ) görülmüştür. Model 2’de cinsiyet ve OAD değişkenleri birlikte analize alınmış; “Öngörüsellik” değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .228 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.7’sini açıkladığı görülmektedir. Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; “Öngörüsellik” değişkeni için cinsiyet ( $p = .006 < .05$ ), OAD ( $p = .004 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 15.9’unu açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri birlikte analiz edilmiştir. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 6.481, p < .05$ ]. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .009 < .05$ ), OAD ( $p = .028 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .023 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; GOAS ( $p = .391 > .05$ ), OKS ( $p = .272 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .907 > .05$ ), GTİS ( $p = .235 > .05$ ), AED1 ( $p = .937 > .05$ ), AED2 ( $p = .608 > .05$ ), AED3 ( $p = .066 > .05$ ), BED1 ( $p = .530 > .05$ ), BED2 ( $p = .088 >$

.05), BED3 (p= .459 > .05), EOEO (p= .447 > .05), ETB (p= .790 > .05), EİB (p= .185 > .05) ve KCT (p= .323 > .05) değişkenlerinin ise manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.1’ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 4.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet (r= -.120) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD (r= .102) ve SYT (r= .105) değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .313) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Öngörüsellik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 2.114 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .111 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .260 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.927 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet (r= -.108) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu; OAD (r= .092), OİT (r= .295) ve SYT (r= .094) değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Öngörüsellik” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta$ = .349), cinsiyet ( $\beta$ = -.117), OAD ( $\beta$ = .102) ve SYT ( $\beta$ = .099) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Öngörüsellik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu (p=.000 < .05) tespit edilmiştir. Ölçeğin “Öngörüsellik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Öngörüsellik} = 24.909 + .111\text{OAD} + .260\text{OİT} + 1.927\text{SYT} - 2.114\text{cinsiyet}$$

### **“Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Bilişsel Olgunluk” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.  
*Bilişsel Olgunluk Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	26.063	.387		67.299	.000						
	Cinsiyet	.715	.534	.060	1.338	.182	.060	.060	.060 <sup>a</sup>	.004	1.790	.182
2	Sabit	23.613	.604		39.113	.000						
	Cinsiyet	-.157	.547	-.013	-.287	.774	-.013	-.012	.234 <sup>b</sup>	.055	14.464	.000
	OAD	.171	.033	.237	5.200	.000	.226	.226				
3	Sabit	14.983	1.172		12.784	.000						
	Cinsiyet	-1.000	.522	-.083	-1.914	.056	-.085	-.078	.414 <sup>c</sup>	.172	34.541	.000
	OAD	.105	.032	.145	3.294	.001	.146	.134				
	OİT	.181	.022	.367	8.407	.000	.352	.342				
4	Sabit	15.089	1.892		7.974	.000						
	Cinsiyet	-.971	.527	-.081	-1.842	.066	-.083	-.075				
	OAD	.087	.032	.120	2.685	.008	.121	.109				
	OİT	.177	.024	.359	7.435	.000	.320	.301				
	GOAS	-.002	.005	-.016	-.344	.731	-.016	-.014				
	OKS	.013	.014	.042	.927	.354	.042	.038				
	SMAGKS	-3.767	.001	-.001	-.034	.973	-.002	-.001				
	GTİS	-.002	.002	-.045	-1.063	.288	-.048	-.043				
	AED1	-.628	.723	-.046	-.869	.385	-.039	-.035				
	AED2	-.019	.730	-.001	-.026	.980	-.001	-.001	.451 <sup>d</sup>	.204	6.889	.000
	AED3	.641	.956	.038	.670	.503	.030	.027				
	BED1	-.274	.976	-.016	-.280	.779	-.013	-.011				
	BED2	1.366	.869	.113	1.573	.116	.071	.064				
BED3	.722	.977	.054	.739	.460	.034	.030					
EOEO	1.335	1.254	.045	1.065	.288	.048	.043					
ETB	-1.310	.977	-.058	-1.341	.181	-.061	-.054					
EİB	.045	.787	.003	.058	.954	.003	.002					
KCT	-.854	.540	-.068	-1.583	.114	-.072	-.064					
SYT	.691	.550	.053	1.256	.210	.057	.051					

Tablo 2’de, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeni için Model 1’de sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .182 > .05$ ) belirlenmiştir. Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; “Bilişsel Olgunluk” değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .774 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.5’ini açıkladığı görülmektedir. Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; “Bilişsel Olgunluk” değişkeni için OAD ( $p = .001 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu, cinsiyet ( $p = .056 > .05$ ) değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin varyansın % 17.2’sini açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir. [ $F = 6.889, p < .05$ ]. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeni için OAD ( $p = .008 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin

manidar birer yordayıcı değişken olduğu; cinsiyet ( $p = .066 < .05$ ), GOAS ( $p = .731 > .05$ ), OKS ( $p = .354 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .973 > .05$ ), GTİS ( $p = .288 > .05$ ), AED1 ( $p = .385 > .05$ ), AED2 ( $p = .980 > .05$ ), AED3 ( $p = .503 > .05$ ), BED1 ( $p = .779 > .05$ ), BED2 ( $p = .116 > .05$ ), BED3 ( $p = .460 > .05$ ), EOEO ( $p = .288 > .05$ ), ETB ( $p = .181 > .05$ ), EİB ( $p = .954 > .05$ ), KCT ( $p = .114 > .05$ ) ve SYT ( $p = .210 > .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 3.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; OAD ( $r = .121$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .320$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani “Bilişsel Olgunluk” değişkeni üzerinde; OAD değişkenindeki bir birimlik artış .087 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .177 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise OAD ( $r = .109$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .301$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Bilişsel Olgunluk” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta = .359$ ) ve OAD ( $\beta = .120$ ) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre, OAD ve OİT değişkenlerinin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ( $p = .000 < .05$ ). Ölçeğin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Bilişsel Olgunluk} = 15.089 + .087\text{OAD} + .177\text{OİT}$$

### **“Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Yenilikçilik” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Yenilikçilik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	25.793	.369		69.878	.000						
	Cinsiyet	.495	.512	.043	.967	.334	.043	.043	.043 <sup>a</sup>	.002	.934	.334
2	Sabit	23.749	.580		40.918	.000						
	Cinsiyet	-.238	.528	-.021	-.451	.652	-.020	-.020	.202 <sup>b</sup>	.041	10.685	.000
3	OAD	.142	.032	.208	4.506	.000	.198	.198				
	Sabit	14.273	1.102		12.950	.000						
3	Cinsiyet	-1.146	.493	-.100	-2.326	.020	-.104	-.093	.443 <sup>c</sup>	.196	40.560	.000
	OAD	.066	.030	.096	2.198	.028	.098	.088				
3	OİT	.200	.020	.424	9.816	.000	.403	.394				
	Sabit	14.959	1.760		8.498	.000						
4	Cinsiyet	-1.027	.494	-.090	-2.077	.038	-.094	-.083				
	OAD	.058	.030	.085	1.935	.054	.088	.077				
4	OİT	.193	.022	.407	8.569	.000	.363	.341				
	GOAS	.004	.005	.040	.894	.372	.041	.036				
4	OKS	.011	.013	.038	.849	.396	.039	.034				
	SMAGKS	.001	.001	.053	1.230	.219	.056	.049				
4	GTİS	-.002	.002	-.049	-1.179	.239	-.054	-.047				
	AED1	-.025	.678	-.002	-.038	.970	-.002	-.001				
4	AED2	-.061	.691	-.005	-.088	.930	-.004	-.004	.483 <sup>d</sup>	.233	8.167	.000
	AED3	.344	.890	.021	.386	.700	.018	.015				
4	BED1	-.512	.917	-.032	-.558	.577	-.025	-.022				
	BED2	.700	.816	.061	.857	.392	.039	.034				
4	BED3	.451	.914	.036	.493	.622	.022	.020				
	EOEO	.193	1.150	.007	.168	.867	.008	.007				
4	ETB	-.341	.921	-.016	-.371	.711	-.017	-.015				
	EİB	-.944	.747	-.054	-1.265	.207	-.057	-.050				
4	KCT	-.790	.508	-.066	-1.554	.121	-.071	-.062				
	SYT	1.420	.519	.114	2.737	.006	.124	.109				

Tablo 3’te, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için Model 1’de, sadece cinsiyet değişkeni ele alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .334 > .05$ ) görülmüştür. Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; “Yenilikçilik” değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .652 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.1’ini açıkladığı görülmektedir. Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize alınmış; “Yenilikçilik” değişkeni için cinsiyet ( $p = .020 < .05$ ), OAD ( $p = .028 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 19.6’sını açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 8.167, p < .05$ ]. “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .038 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .006 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; OAD ( $p = .054 > .05$ ), GOAS ( $p = .372 >$

.05), OKS ( $p = .396 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .219 > .05$ ), GTİS ( $p = .239 > .05$ ), AED1 ( $p = .970 > .05$ ), AED2 ( $p = .930 > .05$ ), AED3 ( $p = .700 > .05$ ), BED1 ( $p = .577 > .05$ ), BED2 ( $p = .392 > .05$ ), BED3 ( $p = .622 > .05$ ), EOEO ( $p = .867 > .05$ ), ETB ( $p = .711 > .05$ ), EİB ( $p = .207 > .05$ ) ve KCT ( $p = .121 > .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 23.3’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve eklenen bu değişkenlerin toplam varyansa % 3.7’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ( $r = -.094$ ) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, SYT ( $r = .124$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .363$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Yenilikçilik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 1.027 birimlik bir azalışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .193 birimlik artışa, SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.420 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ( $r = -.083$ ) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülürken; SYT ( $r = .109$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ve OİT ( $r = .341$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3’teki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Yenilikçilik” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta = .407$ ), SYT ( $\beta = .114$ ) ve cinsiyet ( $\beta = -.090$ ) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OİT ve SYT değişkenlerinin “Yenilikçilik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ( $p = .000 < .05$ ). Ölçeğin “Yenilikçilik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Yenilikçilik} = 14.959 + .193\text{OİT} + 1.420\text{SYT} - 1.027\text{cinsiyet}$$

### **Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)”ne ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	93.686	1.311		71.443	.000						
	Cinsiyet	1.338	1.809	.034	.740	.460	.034	.034	.034 <sup>a</sup>	.001	.547	.460
2	Sabit	85.651	2.073		41.323	.000						
	Cinsiyet	-1.442	1.853	-.037	-.778	.437	-.036	-.035	.225 <sup>b</sup>	.051	12.434	.000
	OAD	.550	.112	.233	4.929	.000	.222	.222				
3	Sabit	54.007	3.884		13.906	.000						
	Cinsiyet	-4.467	1.733	-.114	-2.577	.010	-.119	-.107	.448 <sup>c</sup>	.200	38.951	.000
	OAD	.285	.106	.121	2.679	.008	.123	.111				
	OİT	.671	.072	.417	9.348	.000	.397	.387				
4	Sabit	56.794	6.470		8.778	.000						
	Cinsiyet	-4.160	1.736	-.106	-2.396	.017	-.112	-.098				
	OAD	.223	.108	.095	2.070	.039	.097	.085				
	OİT	.651	.078	.404	8.312	.000	.364	.341				
	GOAS	-.007	.016	-.019	-.411	.681	-.019	-.017				
	OKS	.059	.046	.059	1.284	.200	.060	.053				
	SMAGKS	.001	.004	.009	.203	.839	.010	.008				
	GTİS	-.006	.006	-.046	-1.085	.279	-.051	-.044				
	AED1	-.065	2.390	-.001	-.027	.978	-.001	-.001				
	AED2	.653	2.412	.015	.271	.787	.013	.011	.492 <sup>d</sup>	.242	7.984	.000
	AED3	4.476	3.166	.081	1.414	.158	.066	.058				
	BED1	.525	3.196	.010	.164	.870	.008	.007				
	BED2	4.593	2.821	.117	1.628	.104	.076	.067				
BED3	2.046	3.218	.047	.636	.525	.030	.026					
EOEO	-.008	4.388	.000	-.002	.999	.000	.000					
ETB	-1.705	3.264	-.023	-.522	.602	-.025	-.021					
EİB	-2.746	2.625	-.046	-1.046	.296	-.049	-.043					
KCT	-2.772	1.787	-.068	-1.551	.122	-.073	-.064					
SYT	4.691	1.815	.111	2.584	.010	.121	.106					

Tablo 4'te, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. "Eleştirel Düşünme Eğilimi" bağımlı değişkeni için yapılan Model 1'de, sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve cinsiyet değişkeninin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .460 > .05$ ) belirlenmiştir. Model 2'de cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; EDE değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .437 > .05$ ) tespit edilmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.1'ini açıkladığı görülmektedir. Model 3'te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; EDE değişkeni için cinsiyet ( $p = .010 < .05$ ), OAD ( $p = .008 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20'sini açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4'te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize alınmış ve Model 4'ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 7.984, p < .05$ ]. EDE bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .017 < .05$ ), OAD ( $p = .039 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .010 < .05$ ) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı değişken olduğu; GOAS ( $p = .681 > .05$ ), OKS ( $p = .200 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .839 > .05$ ), GTİS ( $p = .279 > .05$ ), AED1 ( $p = .978 > .05$ ), AED2 ( $p = .787 > .05$ ), AED3 ( $p = .158 > .05$ ), BED1 ( $p = .870 > .05$ ), BED2 ( $p = .104 >$



.05), BED3 (p= .525 > .05), EOEO (p= .999 > .05), ETB (p= .602 > .05), EİB (p= .296 > .05) ve KCT (p= .122 > .05) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 24.2'sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4'ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3'teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve toplam varyansa % 4.2'lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet (r= -.112) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD (r= .097) ve SYT (r= .121) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .364) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani, EDE bağımlı değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 4.160 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .223 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .651 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 4.691 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde; cinsiyet (r= -.098) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu, OAD (r= .085) ve SYT (r= .106) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .341) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'teki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin EDE üzerindeki önem sırasının OİT (β= .404), SYT (β= .111), cinsiyet (β= -.106) ve OAD (β= .095) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Eleştirel Düşünme Eğilimi” üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (p= .000 < .05). “Eleştirel Düşünme Eğilimi” için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi = 56.794 + .651OİT + .223OAD + 4.691SYT - 4.160cinsiyet

## SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile ölçeğin “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” alt boyutları için Model 4'ün manidar ve açıklanma oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin önem sırasının “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için OİT, cinsiyet, OAD ve SYT şeklinde, “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için OİT ve OAD şeklinde, “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için OİT, SYT ve cinsiyet şeklinde ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için OİT, SYT, cinsiyet ve OAD şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren, süreli yayınları takip eden ve okuduğunu anlayan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarında görüldüğü gibi, bağımlı değişkenlerin tamamının en önemli yordayıcısı OİT değişkenidir. Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanmamış, ancak farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gökkuş ve Delican (2016) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kitap

okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu; Koçak vd. (2015) ile Kırmızı vd. (2014) araştırmalarında ise öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kurulgan ve Çekerol (2008), bireylerin eleştirel düşünce yapısına kavuşmasında okumanın büyük bir önem teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu durumda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur.

“Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı cinsiyet değişkenidir. Araştırmada bu bağımlı değişkenlere ilişkin erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarına paralel şekilde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenen birçok araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Akıllı, 2012; Altan, 2020; Çağlayan Öztürk, 2013; Demir, 2006b; Evren, 2012; Facione vd., 1995; Güzel, 2019; Kalkan, 2008; Karabacak, 2011; Köksal & Çoğmen, 2018; Kutlu Kalender, 2015; Mashami & Gunawan, 2018; Miftahul Fuad vd., 2017; Ocağ & Kutlu Kalender, 2017; Küçükbatman & Kılıç, 2018; Sıysal Araz, 2013; Yıldırım, 2019; Yıldırım Ankaralıgil, 2009; Yıldız, 2011). Bu sonuçların aksine, bazı araştırmalarda cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Bayındır, 2015; Demirkaya & Çakar, 2012; Eğmir & Ocağ, 2017; Görücü, 2014; Kahraman, 2008; Kandemir & Eğmir, 2020; Kayagil, 2010; Koçoğlu & Kanadlı, 2019; Oflas, 2009; Özcan, 2017; Salahshoor & Rafiee, 2016; Yahşi Cevher, 2006). Deniz (2019) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, yenilikçilik alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini etkileyebilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

“Öngörüsellik”, “Bilişsel olgunluk” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı OAD değişkenidir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Aloqaili (2012) da araştırmasında, eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Basmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini en iyi yordayan değişkenin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar olduğu tespit edilmiştir. Han (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Sun (2017) tarafından yapılan araştırmada ise çizgi roman okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini önemli düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Karimi ve Veisi (2016) ile Fahim vd. (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise eleştirel düşünme becerileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda da eleştirel düşünme eğilimi ile okuduğunu anlama değişkeni arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Akbiyık & Seferoğlu, 2006; Kıran, 2019; Stambaugh, 2007;

Usta, 2019; Yetgin, 2020). Bu durumda, okuduğunu anlama değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini yordamada kullanılabilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

“Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerin bir diğer önemli yordayıcısı SYT değişkenidir. Alanyazın incelendiğinde; Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada da öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile gazete ve dergi okuma sıklıkları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada daha fazla gazete ve dergi okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının daha az okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından, evine gazete alınan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının evine gazete alınmayan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Saysal Araz (2013) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin dergiyi takip etme ve bilimsel dergilere abonelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bilimsel dergi aboneliği bulunmayan ve dergiyi takip etmeyen öğrencilere göre bilimsel dergi aboneliği olmadığı halde, dergiyi ara sıra ya da sıklıkla alıp takip eden öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Jeong (2012) tarafından yapılan araştırmada, gazete okumanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aylık okunan kitap sayısı, haftalık okunan gazete sayısı gibi süreli yayınları takip etme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde eden araştırmalara da (Kutlu Kalender, 2015; Ocak & Kutlu Kalender, 2017; Yahşi Cevher, 2006) rastlanmıştır. Sonuçlar arasında görülen bu farklılığın araştırmalara dâhil edilen örneklem gruplarının farklı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri olan GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin ise manidar bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayla benzer nitelikte Çağlayan Öztürk (2013) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu, bilgisayara sahip olma durumu, kendine ait çalışma odasının olup olmaması ve İnternette yararlanma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bazı araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu değişkeni göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Akıllı, 2012; Ocak & Kutlu Kalender, 2016). Ayrıca Yahşi Cevher (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu ve aylık okunan kitap sayısı değişkenleri açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Görücü (2014) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Basmaz (2017) de araştırmasında ortaokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi, evde sahip olunan olanakları (İnternet erişimi, evde bilgisayar ya da tablet, çalışma masası, çalışma odası ve kitaplık olup olmaması) ve günlük okumaya ayrılan süre değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri

üzerinde doğrudan etkisi olmadığı; Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Eğmir ve Ocağ (2017) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile yürütölen araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin akıllı telefon, bilgisayar ve tablet başında günlük geçirilen zaman, İnterneti kullanma amaçları, bir ayda okuduğı kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmanın aksine, Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütölen araştırmada, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleriyle eleştirel düşünme düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Ku vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ise ergen bireylerin sosyal medyada yayımlanan bazı haberlere yönelik eleştirel düşünme düzeyleri araştırılmış ve gerçeklerle iddiaları ayırt etme, haberin içeriğini ve amacını anlama boyutlarında 15-18 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin 12-14 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Altan, 2020; Kandemir & Eğmir, 2020; Kutlu Kalender, 2015; Küçükbatman & Kılıç, 2018). Ayrıca Saysal Araz (2013) tarafından yapılan araştırmada da 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne-baba eğitim durumu, evde bilgisayar ve İnternet bağlantısı olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yılda okuduğı kitap sayısı, evinde bilgisayar ve İnternet bulunma değişkenleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğı belirlenmiştir. Kıran (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okuduğı hikâye kitabı sayısı arttıkça yükseldiğı ve bu değişimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, mevcut araştırmanın değişkenleri ile ilgili farklı sonuçları içeren araştırmalarla karşılaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılığın araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yaş, ekonomik düzey, sosyal ve kültürel çevre gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceğı düşünülmektedir. Bu durum, araştırmada kullanılan değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada araştırılabilecek değişkenler olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Okumaya ilişkin tutum değişkeni, eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutları için en önemli yordayıcı değişkendir. Bu nedenle öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirebilmek için evde ve okulda okuma saatleri düzenlenmeli, ders kitaplarında farklı metin türlerine yer verilmeli ve bu türler öğrencilere tanıtılmalı, kitap fuarları ve kütüphane ziyaretleri yapılmalı, okullarda okuma atölyeleri oluşturulmalı, öğrencilerin okumaktan keyif alacağı afiş ve panolar oluşturulmalı, öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı yapılmalıdır.
2. Okuduğunu anlama düzeyi değişkeni, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutları için yordayıcı bir değişkendir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirebilmek için öğrencilerin seviyelerine uygun yayınlar önerilmeli, daha fazla okuma yapmaları için teşvik edilmeli, öğretmenler tarafından öğrenciler öğretmenler ve veliler sürece dâhil edilerek okuma projeleri uygulamaya konmalıdır. Okunan eserlerle ilgili okuma

günlükleri gibi anladığını yazmaya ve başkalarıyla paylaşmaya teşvik eden uygulamalar yapılmalıdır. Sınıf içinde okunanlar üzerine tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ders planlamaları yapılmalıdır.

3. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öngörüsellik ve yenilikçilik alt boyutları için yordayıcı bir değişken olduğundan dolayı; cinsiyete göre bu değişkenlerin nasıl farklılaştığını belirleyen farklı araştırmalar yapılmalıdır. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklere erkek öğrencilerin daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
4. SYT değişkeni de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirebilmek için öğrencilerin yaşına ve ilgi alanına uygun süreli yayınlar öğrencilere okul panolarında afişlerle tanıtılmalı, bu yayınların örnekleri okul kütüphanelerinde ve okuma atölyelerinde öğrenciye sunularak öğrenciler süreli yayınları takip etmesi için teşvik edilmelidir. Zorunlu eğitim kapsamında yer alan tüm öğrencilere, devlet tarafından MEB'in onayladığı bir aylık dergi aboneliği başlatılmalıdır.
5. Bu çalışma, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden faktörlerin belirlenmesine ilişkin ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Konunun farklı yöntemlerle de incelenmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
6. Okulda öğrenme ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırıldığı bu araştırmada, belirlenen değişkenler farklı örneklem gruplarıyla da incelenerek sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Makalenin bütün aşamalarında her iki yazarın da katkısı eşittir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle matematik başarıları arasındaki ilişki (Tez No. 302028) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri (Tez No. 211666) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı (Tez No. 117512) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akdan, O. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Tez No. 447968) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıllı, N. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi (Tez No. 322332) [Yüksek Lisans Tezi,

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akinoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi (Tez No. 100430) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aloqaili, A. S. (2012) The relationship between reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Altan, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 610388) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşkar, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği) (Tez No. 386004) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi (Tez No. 205450) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, H., & Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Basmaz, I. (2017). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamları değişkenleri bağlamında incelenmesi (Tez No. 468253) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi* (Tez No. 317662) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayındır, G. (2015). Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students (Tez No. 412266) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyras, C. (2018). İlköğretim anabilim dalı doktora tezlerinde kullanılan başarı testlerinin incelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28. <https://doi.org/10.17679/inuefd.327321>
- Bozpolat, E., Usta, H. G., Uğurlu, C. T., & Şimşek, A. S. (2016). Öğretim elemanların kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğrenci algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 129-145. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3590>
- Budak Coşkun, S. (2009). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Tez No. 240199) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No.

- 333564) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çavumirza, E. (2018). Model ile fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi (Tez No. 516233) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, M. K. (2006b). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 187631) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2011). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Tez No. 297982) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircioğlu, E. (2012). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarılma çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 319988) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.
- Deniz, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki (Tez No. 545085) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 63, 19-21.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156. <https://doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Emiroğlu, H. (2014). Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel düşünme becerisine etkisi (Tez No. 391597) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 219-237). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme (Tez No. 311814) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2018). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 395-414). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Ertaş, H. (2012). Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi (Tez No. 305894) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evren, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi (Tez No. 322514) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Facione, P.A., Giancarlo, C.A., Facione, N.C., & Ganien, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fahim, M., Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28. <https://doi.org/10.30703/cije.321381>
- Görücü, E. (2014). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 356320) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güncü, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin sosyo-demografik kişilik özellikleri ile birlikte araştırılması: bir vakıf üniversitesi örneği (Tez No. 530085) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, Ö. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki (Tez No. 262235) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Tez No. 220054) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, M. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 600081) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Han, Ş. (2020). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Tez No. 609021) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Işık, B. (2019). Eleştirel düşünme eğilimi: çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma (Tez No. 551778) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jeong, M. (2012). *Developing critical literacy through English newspaper articles for high-intermediate efl students in Korea*. A Master's Paper, University of Wisconsin, River Falls.
- Kahraman, (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 226420) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri (Tez No. 177234) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4835>
- Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği) (Tez No. 299729) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876. doi:10.4304/jltr.2.4.867-874
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kayagil, S. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısını yordaması (Tez No. 278634) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki (Tez No. 552392) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Kızıldaş, Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Van ili örneği (Tez No. 313994) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç Akran, S., & Epeçan, E. (2018). Dönüşümsel öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bilişötesi

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- farkındalıklarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 538-571. doi: 10.17522/balikesirnef.506469
- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 211-227.
- Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77. doi: 10.24315/trkefd.406627
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme (Tez No. 127649) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296. doi: 10.9779/PUJE.2018.218
- Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? the roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kutlu Kalender, M. D. (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutum ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 395980) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuvaç, M., & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181081>
- Küçük, G. (2007). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 216953) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükbatman, L., & Kılıç, D. (2018). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2465-2484.
- Mashami, R. A., & Gunawan, G. (2018). The influence of sub-microscopic media animation on students' critical thinking skills based on gender. *Journal of Physics: Conference Series* 1108, Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC), 21 July 2018, Surabaya, Indonesia. 12.02.2021 tarihinde <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1108/1/012106/pdf> adresinden alındı.
- Miftahul Fuad, N., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving junior high schools' critical thinking skills based on test three different models of learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116. doi: 10.12973/iji.2017.1017a

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Basımevi.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications.
- Ocak, İ., & Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oflas, E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi (Van ili örneği) (Tez No. 313924) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısı, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve İnternet kullanımına yönelik tutuma etkileri (Tez No. 206258) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi (Tez No. 290639) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E., Önder, A. N., & 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.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanım kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Polat, H. (2019). Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi (Tez No. 547514) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 457397) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Salahshoor, N., & Rafiee, M. (2016). The relationship between critical thinking and gender: a case of Iranian efl learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 117-123.
- Saysal Araz, Z. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 348012) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob's ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural title I schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.
- Sun, L. (2017). Critical encounters in a middle school english language arts classroom: using graphic novels to teach critical thinking & reading for peace education. *Multicultural Education*, 25(1), 22-28.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uşak Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şenyiğit, Ç. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 430744) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Tez No. 240546) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 300335) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toyran, G. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 418037) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tümkaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Usta, M. (2019). Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi (Tez No. 562150) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). 2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkililiği (Tez No. 228597) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yetgin, A. (2020). İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma (Tez No. 642901) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım Ankaralığıl, S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma (Tez No. 258033) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ., & 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, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin argüman kurma becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki (Tez No. 557440) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2011). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 280662) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Tez No. 399333) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurtkulu, T. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması (Tez No. 502758) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

The purpose of this study is to identify to what extent the variables of reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother's education level, father's education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals predict critical thinking dispositions of 8<sup>th</sup> grade students.

### **Method**

A correlational survey model was used in the research. The population of this research consists of 8<sup>th</sup> grade students studying at secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. The sample of the research consists of 521 8<sup>th</sup> grade students studying at secondary schools in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. The cluster sampling method was used in sample selection. In the research, the data were collected through "Critical Thinking Disposition Scale" adapted to Turkish by Demircioğlu (2012), "Reading Attitude Scale" adapted to Turkish by Çakıroğlu and Palancı (2015), and "Reading Comprehension Test" and "Personal Information Form" developed by the researchers. In the analysis of the data obtained in the research, SPSS for Windows 22.0 program was used. In the analysis of personal data, frequency and percentage calculations were made. The hierarchical multiple linear regression analysis was used to determine to

what extent these variables (reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother's education level, father's education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals) predict students' critical thinking dispositions. The "Reading Comprehension Achievement Test" developed by the researcher was analyzed using the jMetrik 4 program, item difficulty and item discrimination indexes, average difficulty index, and reliability of the test were calculated. The suitability of the scales to the study group was verified by confirmatory factor analysis using the Lisrel program. In the research using hierarchical multiple regression analysis; the predicted consist of the variable from the scores obtained from the "Critical Thinking Disposition Scale"; the predictive variables consist of the variables in the personal information form of the students, the data obtained from the "Reading Comprehension Achievement Test" and the "Reading Attitude Scale".

## Results

As a result of the research; for "Critical Thinking Disposition", "Predictiveness", "Cognitive Maturity" and "Innovativeness" dependent variables, it has been found, that Model 4 is significant and the model with the highest explanation rate. Also, for the dependent variable "Predictiveness", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, gender, reading comprehension level, and the state of following periodicals; for the dependent variable "Cognitive Maturity", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading and reading comprehension level; for the dependent variable "Innovativeness" predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals and gender; for the dependent variable "Critical Thinking Disposition", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals, gender and reading comprehension level. It was concluded that the other independent variables of the research, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, mother's education level, father's education level, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, were not a significant predictor. In this situation, it can be said, that students with high levels of critical thinking disposition consist of students who develop positive attitudes towards reading, follow periodicals and understand what they read.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplandığı için, etik kurul raporu alınmamıştır.