

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seyhan YILDIRIM DÖNER¹, Sezgin DEMİR²

1 Bilim Uzmanı, Türkçe Eğitimi, seyhanyldrm08@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6778-4925.

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi / Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, sezgin.demir@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0466-2218.

Gönderilme Tarihi: 13.12.2022 Kabul Tarihi: 27.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1218134

Atıf: “Yıldırım Döner, S., ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 53 (242), 1023-1058. DOI: 10.37669/milliegitim.1218134”

Öz

Eleştirel düşünme eğilimi, sorgulayıcı bir şekilde değerlendirmeye dayanan düşünme eylemine olan yatkınlıktır. Bireylerin yazıları anlamlandırmasına yönelik bir dil becerisi olan okuma becerisi, içerisinde eleştirel düşünmeyi de barındırır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel türde, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini; tabakalı amaçsal yöntemle belirlenen, Tokat ili devlet okullarında öğrenim gören 1165 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve PISA Okuma Becerileri Başarı Testi'dir. Veri analizinde T testi ve Anova; her iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı; yordama düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %3 oranında yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma becerileri, eleştirel düşünme eğilimi, PISA

* Bu çalışma yazarın “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The Relationship Between Middle School Students' Critical Thinking Inclination and Reading Skills

Abstract

Critical thinking inclination is the predisposition to the act of thinking based on inquisitive evaluation. Reading skill, which is a language skill for individuals to make sense of texts, also includes critical thinking. The purpose of this research is to reveal the relationship between middle school students' critical thinking inclinations and their reading skills. The research was carried out in a quantitative, relational survey model. The sample of the research which was determined by the stratified purposeful method has been consisted of 1165 middle school students studying at state schools in the province of Tokat. Data collection tools are PISA Reading Skills Achievement Test and Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students, which was developed by the researchers. T test, Anova, pearson correlation and regression were used to in the analysis of data. In the study, it was found that there was a positive relationship between the critical thinking inclinations of middle school students and their reading skills, and that their critical thinking inclinations predicted their reading skills by 3%.

Keywords: Turkish education, reading skills, critical thinking inclination, PISA

Giriş

Düşünme; tecrübe ve edinimler sonucu kazanılan bilginin zihinsel olarak belli süreçlerden geçirilip işlendiği bir beceridir. Bu beceri, insanların anlayan ve sorgulayan bireyler olması için gerekli olan temel beceridir. Birey; diğer canlılardan farklı olarak bilgiyi algılar, işler, sorgular, değerlendirir ve kaydeder. Dil ve düşünme becerilerinin bireydeki gelişmişlik düzeyi, diğer pek çok becerinin oluşumunu ve gelişimini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme; bilginin, işlenme sürecinde tanımlama, analiz etme, çözümlenme, değerlendirme gibi aşamalardan geçirilmesi ve bu doğrultuda yorumlanmasıyla gerçekleşir. Özü değerlendirmeye dayanan eleştirel düşünme, irdeleyici sorular sorulması yoluyla bilginin test edilmesidir (Ruggiero, 2019). Eğitim alanında ise eleştirel düşünme, bilginin edinimi sürecinde öğrencilerin kullanması gereken bir beceridir. İnsanın doğasında bulunan bu beceri, hem iç hem dış muhakemeyle gelişen hüküm verme yeteneğidir (Akarsu, 2019).

Türkçe derslerinde uygulanan yöntem ve tekniklerde eleştirel düşünme becerisi ön plana çıkar. Örneğin tartışma yöntemi, öğrencilerin farklı iki fikri kendi argümanlarını oluşturarak ve kritik yaparak tartıştığı bir yöntem olduğundan eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasına olanak sağlar. Çünkü argüman oluşturmak; konuya dair

iyi bir neden-sonuç ilişkisi kurmak, argüman sunmak, bu neden-sonuçları kullanarak karşı tarafı ikna etme girişiminde bulunmak gibi aktif zihinsel ve sorgulayıcı süreçlerden geçer (Bowell ve Kemp, 2018). Öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerde bir eğilim oluşturmak gerekir. Eğilim, bireyin bir işe veya beceriye duyduğu istek ve yatkınlık olmakla birlikte bireyin becerilerini kullanmak için hissettiği yönelimdir (Facione P., Giancarlo, Facione N. ve Gainen, 1995). Yani bireyin eleştirel düşünme becerisini kullanması için gelişmiş bir beceriye sahip olmasının yanında eleştirel düşünme eğilimine de sahip olması gerekir.

Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi; bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik süreçlerle edindiği bilgileri anlama ve anlamlandırmasıdır (Ürün Karahan, 2018). Eğitim hayatının temelini oluşturan okuma becerisi; önce yazıları tanıma ve seslendirme, sonra anlama ve yorumlama şeklinde kazanılır. Okuma sürecinde birey; ön bilgilerini kullanarak metinleri çözdüğü için okuma, hayat boyu süren bir anlam kurma etkinliğidir (Dündar ve Akyol, 2014). Okuma becerisinin, okumaya yönelik tutumun ve alışkanlığın gelişmesi bireylerdeki üstbilişsel farkındalığı artırmaktadır (Gül Özdil ve Demir, 2022). Öğrencilerin amaçlarını ve eğitim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için okuma becerilerine ihtiyacı vardır (Jacob ve Pillay, 2021). Okumadaki anlama ve anlamlandırma süreci; bireyi düşünmeye, eleştirmeye ve yorumlamaya sevk eder. Eğitim boyunca öğrenciler, okuduklarını anlamaya çalıştığında analiz etme, parçalara ayırma, birleştirme, eşleştirme, sınıflandırma, değerlendirme gibi etkinlikleri gerçekleştirirken eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyar (Ardhian, Ummah, Anafiah ve Rachmadtullah, 2020). Çünkü öğrencilerden okuduklarını düz şekilde anlatmaları veya ezberlemeleri değil, eleştirel düşünerek yorumlamaları ve öğrenmeleri beklenmektedir (Karatay, 2019).

Türkçe eğitiminde kullanılacak metin ve materyallerin, eleştirel ve deneysel bir okumanın önünün açması ve bu sayede öğrencilerin anlama düzeylerini artırması beklenmektedir (Demir ve Sinan, 2016). Bu doğrultuda okuma, anlama, yorumlama gibi etkinliklerle eleştirel düşünmenin iç içe olduğu, okuma ve eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan iki beceri olduğu söylenebilir. Hem eğitim-öğretim sürecinde hem bireyin sosyal ve günlük hayatında kaçınılmaz olarak kullanılan bu iki beceri, farklı çalışmalarda farklı boyutlarla ele alınmıştır. Alan yazında eleştirel düşünme becerisinin okuduğunu anlamaya (Fahim ve Sa'eepour, 2011; Shibab, 2011) ve eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya etkisini (Ünal, 2006; Darch ve Kameenui, 1987); eleştirel okuma becerilerinin sınıf, cinsiyet, kitap okuma, akademik başarı, teknoloji kullanımı gibi boyutlara göre farklılaşp farklılaşmadığını (Demir, 2017; Ay ve Akgöl, 2008; Özdemir, 2005; Ennis, 1987), eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarıya etkisini (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006), eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel okuma becerisine

etkisini (Aghajani ve Gholamrezapour, 2019; Akdan, 2006), eleştirel düşünme düzeyi ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi (Doğan Yılmaz, 2010), eleştirel düşünme eğilimiyle okumaya yönelik tutumu (Gökkuş ve Delican, 2016; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan, 2015), eleştirel düşünme becerileriyle okuma-anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Usta, 2019), eleştirel okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme ve okuma becerilerine etkisini (Yıldırım ve Söylemez, 2018) araştıran çalışmalar mevcuttur. Eleştirel düşünme, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÜDÖP) genel amaçlar içinde yer alan ve okuma eğitimi çerçevesindeki kazanımlardandır. Okuma sürecinde kullanılan eleştirel düşünme becerisi, okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Ardhian ve diğerleri, 2020). Bu nedenle eleştirel düşünme eğiliminin de okuma becerilerini olumlu bir yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinin farklı değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığı; her iki değişken arasındaki ilişkinin ve eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımında ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma olarak da bilinen ilişkisel tarama, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar ve değişkenlerden birinin bir kısmını diğer değişkenin açıklayabileceğini gösterir (Can, 2018). Bu araştırmalarda evrenin içerisinden evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilir ve bu örneklem üzerinden evrenin değişkenler üzerindeki eğilimi, tutumu, görüşleri incelenerek aradaki ilişki nicel olarak açıklanır (Creswell, 2017). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik kurul izni, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulunun 17/10/2019 tarihli 97132852 sayılı kararı ile alınan onayla yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Hedef evrene ulaşmak mümkün görülmediğinden ulaşılabilir evren olarak Tokat il merkezinde bulunan devlet okullarındaki ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme çerçevesinde belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminde evrenin tanımlanması ve örneklemin belirlen-

mesi, araştırmanın amacına ve örnekleme olması gereken ölçütlere bağlıdır (Can, 2018). Araştırmada evrendeki okulların alt grupları örnekleme oransal olarak yansıtılmıştır. Bu sayede evren içerisindeki alt grupların temsil edilmesi ve örneklemin evreni yansıtma gücünü artırmak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan PISA Okuma Becerileri Başarı Testi uygulama hedef kitlesi nedeniyle ana uygulama devlet ortaokullarındaki 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde birinci tabaka okul türü olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, Tokat il merkezinde bulunan üç eğitim bölgesinden 3'er okul seçilmiş, toplamda ise 9 okula ulaşılmıştır. İkinci tabaka olarak sınıf düzeyi belirlenmiştir. Hedef uygulama grubuna 7 ve 8. sınıflar girdiği için seçilen okullarda 7 ve 8. sınıfların olması -yeni açılan okulların 7 ve 8. sınıfları olmaması sebebiyle- esas alınmıştır. Bu nedenle üçüncü tabaka, 7 ve 8. sınıfların evrenden örnekleme oranlanmasında yeterli sayıyı verecek ortaokullarla belirlenmiştir. Yani üç eğitim bölgesinin her birinden 3'er okul ve toplamda 9 ortaokul; 7 ve 8. sınıfları olan ve bu sınıflarda oransal sayıyı vadeden okullar olarak belirlenmiştir. Üç eğitim bölgesinden seçilen 9 ortaokulda toplamda yaklaşık 1200 ($\alpha=.03$) öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. 1200 öğrenciye ulaşmak için eğitim bölgelerinde bir adet öğrenci sayısı bazında en büyük ortaokul, 2 adet orta düzeyde öğrenci mevcuduna sahip ortaokul seçilmiştir. Bunu yapmaktaki amaç, Tokat'ta öğrenci sayısı yüksek ortaokulların evrene daha genellenebilir olması sebebiyle örneklemin evreni yansıtılmadaki gücünü artırmaktır. Araştırma; öğrenci sayısı fazla ortaokullarda her sınıf düzeyinde 3'er şube olmak üzere toplamda 6 şube; orta nüfuslu ortaokullarda her sınıf düzeyinde 2'şer şube olmak üzere 4'er şubeye uygulanmış ve toplamda 42 şubeye ulaşılmıştır. Araştırmanın evreni gruplardan yani sınıflardan oluştuğu için sınıflar belirlenirken örnekleme bu grupların temsil edilmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her evren birimine eşit şans vermek adına her biri torbaya konmuş ve karıştırılarak içinden seçim yapılmıştır (Sönmez ve Alacınar, 2017). Her şubede yaklaşık 30 öğrenci olacağı varsayılarak ($42 \times 30 = 1260$) yaklaşık 1200 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma için Tokat il merkezi genelinde toplam 4373 öğrenci olduğu belirlenmiş, örneklem oluşturulurken $\alpha=.03$ 'e göre 1200 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmiş; okuma beceri düzeylerini ölçmek için ise PISA tarafından geliştirilmiş olan Okuma Becerileri Testi (2015) kullanılmıştır.

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ), Lawshe Tekniği'ne uygun olarak madde havuzu ve kişisel bilgi formu oluşturulurken uzman görüşüne tabi tutulmuştur. Kişisel bilgi formundaki aile tiplerinde Özyürek ve Tezel Şahin'in (2010) sınıflandırması dikkate alınmıştır. Ölçeğin örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda KMO değerinin .94 ile "mükemmel" olduğu (Jackson ve Holland, 2003'ten akt. Şencan, 2005), Barlett Küresellik Testi sonuçlarında sig değerinin .000 olduğu ve bu sayede elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu ($\chi^2(903) = 6125.515$; $p < .01$) görülmüştür. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan 3 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Birinci faktör için toplam varyans %18.9, ikinci faktör için toplam varyans %12.4, üçüncü faktör için toplam varyans %11.60 olarak belirlenmiştir. Toplamda üç faktörün varyansı açıklama oranının %42.94 olduğu tespit edilmiştir. Üç faktörlü ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri diyalektik düşünme alt boyutu için .83, analiz alt boyutu için .64, eğilim alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .87 şeklindedir. Ölçeğin Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayıları .80 değerindedir. Test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı iyi düzeyde güvenilir kapsamında .75 olarak tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modelin χ^2 değerinin 345.18 ile iyi, serbestlik derecesinin χ^2 'ye oranı ($\chi^2/sd = 1.875$) mükemmel, AGFI (.85) iyi, GFI (.88) iyi, CFI (.99) mükemmel, NFI (.97) mükemmel, NNFI (.98) mükemmel, REI (.96) mükemmel, IFI (.99) mükemmel, RMSEA (.042) mükemmel, SRMR (.059) iyi, PNFI (.85) iyi, PGFI (.70) iyi uyuma sahip olduğu görülmüştür. Ölçek alt faktörlerinin yapı güvenirliliği diyalektik düşünme alt boyutunda .88, eğilim alt boyutunda .88, analiz alt boyutunda .66 şeklindedir. 21 maddelik ölçeğin geneli için yapı güvenirliliği .93 olarak hesaplandığından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

PISA Okuma Becerileri Başarı Testi

Öğrencilerin okuma beceri düzeylerini belirleme amacıyla İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) tarafından geliştirilmiş bir testtir. Araştırmanın evreni 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir ve test bu öğrencilere 3 yılda bir uygulanmaktadır. PISA'nın altıncı döngüsü olan PISA 2015 uygulaması, PISA araştırmasında okul örneklemini, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. 40 soruluk testte çoktan seçmeli, karmaşık

çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi farklı soru tiplerine yer verilmiştir. PISA araştırmasından elde edilen veriler SPSS ve SAS programları ile analize tabi tutularak ulusal bir rapor hâline getirilmiştir. PISA 2015 uygulamasının sonuçları, OECD sekreterliği tarafından Aralık 2016’te açıklanmıştır. Testin Türkiye ortalaması 428’dir. Katılan diğer OECD ülkelerinin ortalaması ise 493, tüm ülkeler ortalaması 460’tır. Türkiye bu testte 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama veri toplama araçlarıyla, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi esas alınarak seçilen örneklem grubunun gönüllülüğüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda veriler toplanarak bir set hâlinde bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS ve LISREL programları ile analize tabi tutulmuştur. SPSS programıyla iki ölçeğin birbiriyle olan ilişki düzeyini analiz etmek için korelasyon testi ile basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi ve analiz sonucundaki bulgular, bu başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1

Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen’s <i>d</i>
Diyalektik Düşünme	Kız Öğrenci	642	4.19	.46	1163	.208	.835	-	-
	Erkek Öğrenci	523	4.18	.50					
Eğilim	Kız Öğrenci	642	3.55	1.04	1163	-2.116	.035*	.004	.12
	Erkek Öğrenci	523	3.67	.99					
Analiz	Kız Öğrenci	642	3.90	.62	1163	1.521	.128	-	-
	Erkek Öğrenci	523	3.84	.66					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kız Öğrenci	642	3.88	.53	1163	-.680	.496	-	-
	Erkek Öğrenci	523	3.90	.54					
POBT	Kız Öğrenci	642	40.05	12.71	1163	2.174	.030*	.004	.13
	Erkek Öğrenci	523	38.43	12.76					

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

Cinsiyet değişkenine ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda EDEÖ'nün eğilim alt boyutunda [$t(1165) = -2.116$; $p < .05$ ($\eta^2 = .004$, Cohen's $d = .12$)] erkeklere yönelik ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin eğilimlerinin daha yüksek olması, cinsiyetlere biçilen toplumsal roller kapsamında daha özgür ve sosyal bir gelişim süreci içerisinde olmaları gibi sebeplerle açıklanabilir. PISA Okuma Becerileri Testi'ne (POBT) ilişkin gerçekleştirilen T testi sonucunda kızlara yönelik [$t(1165) = 2.174$; $p < .05$ ($\eta^2 = .004$, Cohen's $d = .13$)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda kız öğrencilerin okuma becerilerinin ($\bar{X} = 40.05$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 38.43$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2*Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's <i>d</i>
Diyalektik Düşünme	7.sınıf	575	4.22	.48	1163	2.123	.034*	.004	.12
	8.sınıf	590	4.16	.48					
Eğilim	7.sınıf	575	3.46	1.06	1163	-4.882	.000**	.020	.29
	8.sınıf	590	3.75	.96					
Analiz	7.sınıf	575	3.90	.63	1163	1.408	.162	-	-
	8.sınıf	590	3.85	.65					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	7.sınıf	575	3.86	.53	1163	-1.900	.058	-	-
	8.sınıf	590	3.92	.53					
POBT	7.sınıf	575	38.28	12.48	1163	-2.777	.006*	.007	.16
	8.sınıf	590	40.34	12.84					

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

Gerçekleştirilen T testine göre EDEÖ'nün diyalektik düşünme alt boyutunda [$t(1165) = 2.123$; $p < .05$ ($\eta^2 = .004$, Cohen's $d = .12$)] 7. sınıf öğrencilerinin lehine ihmal edilebilir, eğilim alt boyutunda [$t(1165) = -4.882$; $p < .01$ ($\eta^2 = .020$, Cohen's $d = .29$)] 8. sınıfların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. POBT'ye yönelik gerçekleştirilen T testi sonucunda [$t(1165) = -2.777$; $p < .05$ ($\eta^2 = .007$, Cohen's $d = .16$)] 8. sınıf öğrencilerinin lehine ihmal edilebilir düzeyde anlamlı fark olduğu

görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflardan eğitim açısından bir yıl önde olması, daha karmaşık metin yapılarıyla karşılaşılıyor olmaları ve yıl sonunda girecekleri lise geçiş sınavı sebebiyle paragraf ve yorum sorularına daha çok maruz kalmaları bu farklılaşmaya sebep gösterilebilir.

Tablo 3*Anne Eğitim Durumuna İlişkin Anova Sonuçları*

Ölçek	Anne Eğitim	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's <i>f</i>	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.Okuryazar değil	56	3.86	.51	GA	9.721	4	2.430	10.912*	.000	A-B ^{T.S} A-C ^{T.S} A-D ^{T.S} A-E ^{T.S} B-E ^{T.S}	.036	.19	.033
	B.İlkokul	343	4.15	.48	Gİ	258.329	1160	.223						
	C.Ortaokul	303	4.79	.45	T	268.050	1164							
	D.Lise	292	4.22	.49										
	E.Üniversite	171	4.31	.44										
Eğitim	A.Okuryazar değil	56	3.35	1.01	GA	8.370	4	2.093	2.012	.091	-	-	-	-
	B.İlkokul	343	3.56	.99	Gİ	1206.448	1160	1.040						
	C.Ortaokul	303	3.59	1.05	T	1214.818	1164							
	D.Lise	292	3.72	1.02										
	E.Üniversite	171	3.61	1.00										
Analiz	A.Okuryazar değil	56	3.63	.58	GA	16.825	4	4.206	10.592*	.000	A-B ^{T.S} A-C ^{T.S} A-D ^{T.S} A-E ^{T.S} B-E ^{T.S}	.035	.19	.031
	B.İlkokul	343	3.82	.61	Gİ	319.277	1160	.397						
	C.Ortaokul	303	3.79	.70	T	477.500	1164							
	D.Lise	292	3.97	.61										
	E.Üniversite	171	4.08	.56										
EDEÖ	A.Okuryazar değil	56	3.61	.50	GA	9.559	4	2.390	8.683**	.000	A-B ^{T.S} A-C ^{T.S} A-D ^{T.S} A-E ^{T.S} B-E ^{T.S}	.029	.17	.026
	B.İlkokul	343	3.84	.51	Gİ	319.277	1160	.275						
	C.Ortaokul	303	3.85	.56	T	328.836	1164							
	D.Lise	292	3.97	.54										
	E.Üniversite	171	4.00	.47										
POBT	A.Okuryazar değil	56	32.05	8.53	GA	12714.862	4	3178.716	21.047**	.000	A-B ^{T.S} A-D ^{T.S} A-E ^{T.S} B-D ^{T.S} B-E ^{T.S} C-D ^{T.S}	.068	.27	.064
	B.İlkokul	343	37.98	11.77	Gİ	175193.823	1160	151.029						
	C.Ortaokul	303	36.75	12.49	T	187908.685	1164							
	D.Lise	292	41.62	13.10										
	E.Üniversite	171	45.04	12.53										

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

Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda diyalektik düşünmeyle [F(4-1164)=10.912**, p<.01; (η^2 =.036, Cohen's *f*=.19, Ω^2 =.033)] analiz alt boyutunda [F(4-1164)=10.592**, p<.01; (η^2 =.035, Cohen's *f*=.19, Ω^2 =.031)] ve EDEÖ genelinde [F(4-1164)=8.683**, p<.01; (η^2 =.029, Cohen's *f*=.17, Ω^2 =.026)] küçük çaplı etki

tespit edilmiştir. Analiz sonucunda POBT’de [F(4-1164)=21.047**, p<.01; (η^2 =.068, Cohen’s f =.27, Ω^2 =.064)] anne eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tabloda tüm boyut ve ölçme araçlarına bakıldığında anne eğitim seviyesinin artmasının öğrenci seviyesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Annenin eğitim durumu, bilgi ve donanımını çocuğa aktaracak olması ve çocuğun eğitim sürecine katılımını kolaylaştırarak destekleyici bir rol üstlenmesi açısından eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerisini etkileyebilir.

Tablo 4*Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Anne Eğitim	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen’s f	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.Okuryazar değil	33	3.79	.44	GA	8.780	4	2.195	9.821**	.000	A-B ^{T,S} A-C ^{T,S} A-D ^{T,S} A-E ^{T,S} C-E ^{T,S}	.033	.19	.29
	B.İlkokul	150	4.19	.47	GI	259.269	1160	.224						
	C.Ortaokul	240	4.11	.50										
	D.Lise	394	4.20	.48	T	268.050	1164							
	E.Üniversite	348	4.26	.44										
Eğitim	A.Okuryazar değil	33	3.23	.88	GA	6.763	4	1.691	1.623	.166	-	-	-	
	B.İlkokul	150	3.63	1.00	GI	1208.055	1160	1.041						
	C.Ortaokul	240	3.55	1.10										
	D.Lise	394	3.60	1.00	T	1214.818	1164							
	E.Üniversite	348	3.66	1.00										
Analiz	A.Okuryazar değil	33	3.61	.57	GA	12.321	4	3.080	7.681**	.000	A-E ^{T,S} C-E ^{T,S}	.026	.16	.022
	B.İlkokul	150	3.84	.64	GI	465.179	1160	.401						
	C.Ortaokul	240	3.75	.68										
	D.Lise	394	3.87	.64	T	477.500	1164							
	E.Üniversite	348	4.01	.58										
EDEÖ	A.Okuryazar değil	33	3.54	.44	GA	8.555	4	2.139	7.746**	.000	A-B ^{T,S} A-D ^{T,S} A-E ^{T,S} C-E ^{T,S}	.026	.16	.023
	B.İlkokul	150	3.89	.51	GI	320.281	1160	.276						
	C.Ortaokul	240	3.80	.58										
	D.Lise	394	3.89	.52	T	328.836	1164							
	E.Üniversite	348	3.98	.51										
POBT	A.Okuryazar değil	33	32.04	7.61	GA	12954.474	4	3238.618	21.473**	.000	A-D ^{T,S} A-E ^{T,S} B-E ^{T,S} C-D ^{T,S} C-E ^{T,S} D-E ^{T,S}	.069	.27	.066
	B.İlkokul	150	36.30	11.24	GI	174954.211	1160	150.823						
	C.Ortaokul	240	35.70	11.54										
	D.Lise	394	39.43	12.58	T	187908.685	1164							
	E.Üniversite	348	43.70	13.17										

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

Yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin diyalektik düşünme [$F(4-1164)=9.821^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.033$, Cohen's $f=.19$, $\Omega^2=.029$)] ve analiz alt boyutunda [$F(4-1164)=7.681^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.026$, Cohen's $f=.16$, $\Omega^2=.022$)] ve EDEÖ genelinde [$F(4-1164)=7.746^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.026$, Cohen's $f=.16$, $\Omega^2=.023$)] küçük çaplı etkiye sahip anlamlı bir fark görülmüştür. POBT'de [$F(4-1164)=21.473^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.069$, Cohen's $f=.27$, $\Omega^2=.066$)] baba eğitim seviyelerine göre orta çaplı etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu tabloda baba eğitim durumu açısından ölçülen değişkenler en çok üniversite mezunu babaların çocuklarında olumlu bir yükselme göstermiştir. Bu duruma hem annenin hem babanın eğitim seviyesinin artmasının çocuğun ailesiyle geçirdiği zamanı ve aileden aldığı eğitimi olumlu yönde etkilemesi sebep gösterilebilir.

Tablo 5*Aile Tipine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Aile Tipi	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.Otoriter	185	4.03	.51	GA	11.839	2	5.920						
	B.Demokratik	674	4.27	.47	Gİ	256.210	1162	.220	26.842**	.000	A-B ^{T,S} B-C ^{T,S}	.044	.21	.043
	C.Koruyucu	306	4.10	.44	T	268.050	1164							
Eğitim	A.Otoriter	185	3.54	.99	GA	10.938	2	5.469						
	B.Demokratik	674	3.68	1.01	Gİ	1203.880	1162	1.036	5.279*	.005	B-C ^{T,S}	.010	.10	.007
	C.Koruyucu	306	3.47	1.04	T	1214.818	1164							
Analiz	A.Otoriter	185	3.73	.65	GA	17.099	2	8.550						
	B.Demokratik	674	3.98	.63	Gİ	460.400	1162	.396	21.578**	.000	A-B ^{T,S} B-C ^{T,S}	.036	.19	.034
	C.Koruyucu	306	3.74	.62	T	477.500	1164							
EDEÖ	A.Otoriter	185	3.76	.51	GA	12.733	2	6.369						
	B.Demokratik	674	3.98	.53	Gİ	316.102	1162	.272	23.404**	.000	A-B ^{T,S} B-C ^{T,S}	.039	.20	.037
	C.Koruyucu	306	3.77	.50	T	328.836	1164							
POBT	A.Otoriter	185	38.33	11.811	GA	785.230	2	392.617						
	B.Demokratik	674	40.03	13.117	Gİ	187123.451	1162	161.036	2.438	.088	-	-	-	-
	C.Koruyucu	306	38.39	12.23	T	187908.685	1164							

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

Aile tipi değişkenine ilişkin yapılan Anova testi sonucunda ölçeğin diyalektik düşünme [$F(2-1164)=26.842^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.044$, Cohen's $f=.21$, $\Omega^2=.043$)], eğilim [$F(2-1164)=5.279^*$, $p<.05$; ($\eta^2=.010$, Cohen's $f=.10$, $\Omega^2=.007$)] ve analiz alt boyutunda [$F(2-1164)=21.578^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.036$, Cohen's $f=.19$, $\Omega^2=.034$)] ve EDEÖ genelinde [$F(2-1164)=23.404^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.039$, Cohen's $f=.20$, $\Omega^2=.037$)] demokratik ailelerin lehine küçük düzeyde etki tespit edilmiştir. Demokratik ailelerde bireyin söz hakkının daha fazla olması, onun kendine ait düşünceler geliştirmesi ve bunları karşı tarafa sık sık aktarmasını sağlamaktadır. Bu sayede eleştiri ve düşünme eylemlerini

daha çok deneyimleyen bireyler ailesiyle geçirdiği vakit esnasında eleştirel düşünme-ye yönelik bir eğilim geliştirebilir.

Tablo 6*Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.Tek çocuk	78	4.12	.48	GA	2.467	3	.822						
	B.1 kardeş	459	4.24	.48	Gİ	265.583	1161	.229	3.594*	.013	A-B ^L	.010	.10	.007
	C.2 kardeş	443	4.16	.49				B-C ^L						
	D.3 kardeş ve üzeri	185	4.13	.45	T	268.050	1164				B-D ^L			
Eğilim	A.Tek çocuk	78	3.84	.90	GA	4.659	3	1.553						
	B.1 kardeş	459	3.57	1.05	Gİ	1210.159	1161	1.042	1.490	.216	-	-	-	-
	C.2 kardeş	443	3.60	1.01										
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.59	1.00	T	1214.818	1164							
Analiz	A.Tek çocuk	78	3.87	.64	GA	7.055	3	2.352						
	B.1 kardeş	459	3.96	.60	Gİ	470.444	1161	.405	5.804**	.001	B-C ^T	.014	.12	.012
	C.2 kardeş	443	3.85	.68				B-D ^{T,S}						
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.74	.60	T	477.500	1164							
EDEÖ	A.Tek çocuk	78	3.94	.46	GA	1.861	3	.620						
	B.1 kardeş	459	3.92	.53	Gİ	326.974	1161	.282	2.203	.086	-	-	-	-
	C.2 kardeş	443	3.87	.55										
	D.3 kardeş ve üzeri	185	3.82	.51	T	328.836	1164							
POBT	A.Tek çocuk	78	39.79	14.13	GA	2107.956	3	702.652						
	B.1 kardeş	459	40.79	12.6	Gİ	185800.729	1161	160.035	4.391**	.004	B-D ^{T,S}	.011	.11	.009
	C.2 kardeş	443	38.64	12.5										
	D.3 kardeş ve üzeri	185	37.13	12.1	T	187908.685	1164							

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

Yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme [$F(3-1164)=3.594^*$, $p<.05$ ($\eta^2=.010$, Cohen's $f=.10$, $\Omega^2=.007$)] ve analiz alt boyutunda [$F(3-1164)=5.804^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.014$, Cohen's $f=.12$, $\Omega^2=.012$)] küçük çapta etkiye sahip anlamlı farklılaşma görülmüştür. POBT'de [$F(3-1164)=4.391^{**}$, $p<.01$; ($\eta^2=.011$, Cohen's $f=.11$, $\Omega^2=.009$)] kardeş sayısına göre küçük çapta etkiye anlamlı farklılaşma görülmüştür. Özellikle bir kardeşi olanların lehine gerçekleşen bu farklılaşma için çocukların evde kendisine yakın seviyede gördüğü bir bireyin olmasıyla farklı bir düşünce yapısı ve deneyimler edineceği söylenebilir. Bu açıdan hiç kardeşi olmayanlardan daha farklı olacakları söylenebilir. Birden fazla kardeşi olanlarda ailenin ilgisinin, ayırdığı vaktin ve imkânın farklılaşmasına göre farklılaşma olacağı düşünülebilir.

Tablo 7*Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	OÖE Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Diyalektik Düşünme	Evet	751	4.23	.45	1163	4.539	.000**	.017	.28
	Hayır	414	4.10	.51					
Eğilim	Evet	751	3.65	1.00	1163	2.189	.029*	.004	.13
	Hayır	414	3.51	1.01					
Analiz	Evet	751	3.94	.61	1163	4.742	.000**	.019	.29
	Hayır	414	3.76	.67					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Evet	751	3.94	.50	1163	4.684	.000**	.018	.29
	Hayır	414	3.79	.56					
POBT	Evet	751	40.79	12.97	1163	5.370	.000**	.024	.33
	Hayır	414	36.67	11.77					

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

Gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre EDEÖ geneli [$t(1165)= 4.684$; $p<.01$ ($\eta^2=.018$, Cohen's $d=.29$)], diyalektik düşünme [$t(1165)= 4.539$; $p<.01$ ($\eta^2=.017$, Cohen's $d=.28$)] ve analiz [$t(1165)= 4.742$; $p<.01$ ($\eta^2=.019$, Cohen's $d=.29$)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin eğilim alt boyutunda [$t(1165)= 2.189$; $p<.05$ ($\eta^2=.004$, Cohen's $d=.13$)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. POBT'de [$t(1165)= 5.370$; $p<.01$ ($\eta^2=.024$, Cohen's $d=.33$)] okul öncesi eğitim alanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukları somut etkinlik ve nesnelere aracılığıyla düşünme ve bilgiyi algılama, yorumlama, değerlendirme gibi eylemlere yönelmektedir. Ayrıca harflerin bir araya getirilmesiyle gerçekleşen okuma eylemi bu seviyede gerçekleşmeye bile masal, oyun, tiyatro, gösteri vb. uygulamalarla okuduğunu anlama ve yorumlamaya bir hazırlık niteliği taşımaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla ortalamalarının daha yüksek olması bununla açıklanabilir.

Tablo 8*Kendilerine Ait Kitaplıkları Olma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutları	Kitaplık	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's <i>d</i>
Diyalektik Düşünme	Evet	961	4.22	.47	1163	5.663	.000**	.027	.44
	Hayır	204	4.02	.49					
Eğilim	Evet	961	3.65	1.01	1163	3.453	.001**	.007	.27
	Hayır	204	3.38	1.02					
Analiz	Evet	961	3.91	.63	1163	4.201	.000**	.015	.32
	Hayır	204	3.71	.68					
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Evet	961	3.93	.53	1163	5.632	.000**	.027	.43
	Hayır	204	3.70	.52					
POBT	Evet	961	40.08	12.88	1163	4.428	.000**	.017	.34
	Hayır	204	35.78	11.18					

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

Gerçekleştirilen T testi sonuçlarına göre EDEÖ geneli [$t(1165) = 5.632$; $p < .01$ ($\eta^2 = .027$, Cohen's $d = .43$)], diyalektik düşünme [$t(1165) = 5.663$; $p < .01$ ($\eta^2 = .027$, Cohen's $d = .44$)], eğilim [$t(1165) = 3.453$; $p < .01$ ($\eta^2 = .007$, Cohen's $d = .27$)] ve analiz [$t(1165) = 4.201$; $p < .01$ ($\eta^2 = .015$, Cohen's $d = .32$)] alt boyutlarında kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark bulunmuştur. POBT'de [$t(1165) = 4.428$; $p < .01$ ($\eta^2 = .017$, Cohen's $d = .34$)] kendine ait kitaplığı olanların lehine küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencinin kendine ait kitaplığı olması, kitaplığında bulunan pek çok kitap olmasını ve gözünün önündeki kitaplıkla karşılaştıkça okumaya yönelik tutum ve alışkanlık geliştirmesini destekleyebilir. Böylece hem okuma becerisini hem de okurken yapacağı sorgulama, değerlendirme ve anlamlandırma ile eleştirel düşünme eğilimini geliştirebilir.

Tablo 9*Günlük Kitap Okuma Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Kitap Okuma Süresi	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.0-30 dakika	519	4.10	.49	GA	7.972	2	2.522						
	B.31-60 dakika	466	4.24	.47	Gİ	260.078	1162	.226	17.808**	.000	A-B ^{T,S} A-C ^{T,S}	.030	.18	.028
	C.61 dakika ve üzeri	180	4.30	.43	T	268.050	1164							
Eğilim	A.0-30 dakika	519	3.60	1.00	GA	.104	2	3.083						
	B.31-60 dakika	466	3.60	1.02	Gİ	1214.714	1162	1.040	.050	.951	-	-	-	-
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.63	1.09	T	1214.818	1164							
Analiz	A.0-30 dakika	519	3.79	.64	GA	6.984	2	4.964						
	B.31-60 dakika	466	3.95	.60	Gİ	470.515	1162	.402	8.624**	.000	A-B ^{T,S} A-C ^{T,S}	.015	.12	.013
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.94	.70	T	477.500	1164							
EDEÖ	A.0-30 dakika	519	3.83	.53	GA	3.436	2	3.309						
	B.31-60 dakika	466	3.93	.52	Gİ	325.400	1162	.277	6.134**	.002	A-B ^{T,S} A-C ^{T,S}	.010	.10	.009
	C.61 dakika ve üzeri	180	3.96	.55	T	328.836	1164							
POBT	A.0-30 dakika	519	38.38	12.55	GA	851.522	2	425.761						
	B.31-60 dakika	466	40.18	12.85	Gİ	187057.163	1162	160.979	2.645	.071	-	-	-	-
	C.61 dakika ve üzeri	180	39.85	12.67	T	187908.685	1164							

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

Yapılan Anova testi sonucunda EDEÖ geneli [F(2-1164)=6.134**, p<.01; (η^2 =.010, Cohen's f =.10, Ω^2 =.009)], diyalektik düşünme [F(2-1164)=17.808**, p<.01; (η^2 =.030, Cohen's f =.18, Ω^2 =.028)] ve analiz [F(2-1164)=8.624**, p<.01; (η^2 =.015, Cohen's f =.12, Ω^2 =.013)] alt boyutlarında küçük çaplı etkiye sahip anlamlı fark tespit edilmiştir. Tabloya göre günlük kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğilimini desteklemesi açısından olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 10*Günlük Teknoloji Kullanma Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Teknoloji Süresi	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	Ω^2
Diyalektik Düşünme	A.0-30 dk.	221	4.27	.45	GA	6.200	3	2.067	9.163**	.000	A-D ^{T-S} B-D ^{T-S} C-D ^{T-S}	.023	.15	.21
	B.31-60 dk.	476	4.21	.48	Gİ	261.850	1161	.226						
	C.61-90 dk.	274	4.18	.46	T	268.050	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	4.04	.52										
Eğilim	A.0-30 dk.	221	3.66	1.07	GA	3.228	3	1.076	1.034	.378	-	-	-	
	B.31-60 dk.	476	3.61	1.02	Gİ	1214.590	1161	1.044						
	C.61-90 dk.	274	3.52	1.01	T	1214.818	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.65	.99										
Analiz	A.0-30 dk.	221	3.91	.65	GA	3.185	3	1.062	2.599	.051	-	-	-	
	B.31-60 dk.	476	3.90	.64	Gİ	474.314	1161	.409						
	C.61-90 dk.	274	3.89	.61	T	477.500	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.76	.66										
EDEÖ	A.0-30 dk.	221	3.95	.57	GA	2.204	3	.735	2.611*	.050	A-D ^L B-D ^L	.007	.09	.004
	B.31-60 dk.	476	3.91	.53	Gİ	326.632	1161	.281						
	C.61-90 dk.	274	3.86	.52	T	328.836	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	3.82	.51										
POBT	A.0-30 dk.	221	42.80	12.77	GA	5592.453	3	1864.151	11.871**	.000	A-B ^{T-S} A-D ^{T-S} B-D ^{T-S} C-D ^{T-S}	.030	.18	.027
	B.31-60 dk.	476	38.90	12.58	Gİ	182316.232	1161	157.034						
	C.61-90 dk.	274	39.93	12.40	T	187908.685	1164							
	D.91 dk. ve üzeri	194	35.57	12.31										

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

Yapılan Anova testi sonucunda diyalektik düşünme alt boyutunda [F(3-1164)=9.163**, p<.01; (η^2 =.023, Cohen's f =.15, Ω^2 =.021)] küçük çaplı etkiye sahip, EDEÖ genelinde ise [F(3-1164)=2.611*, p<.05; (η^2 =.007, Cohen's f =.09, Ω^2 =.004)] ihmal edilebilir düzeyde anlamlı farklılaşma görülmüştür. POBT'de [F(3-1164)=11.871**, p<.01; (η^2 =.030, Cohen's f =.18, Ω^2 =.027)] küçük çapta etkiye anlamlı fark tespit edilmiştir. Günlük teknoloji kullanımı en yüksek ortalamayı eleştirel düşünme eğiliminde ve okuma becerilerinde 0-30 dakika ($\bar{X} = 3.95 - \bar{X} = 42.80$) seçeneğinde göstermiştir. Bu durumda gün içerisinde teknoloji kullanım süresinin artmasının öğrencilerin derslerine ve sosyal hayatına ayıracağı vakti azaltması ve bunlardan uzaklaştırması sebep gösterilebilir.

Tablo 11

Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Okuma Becerileri Arasındaki Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Boyutlar	n	POBT
POBT	1165	1.00
Diyalektik Düşünme	1165	.16**
Eğilim	1165	.08**
Analiz	1165	.17**
EDEÖ	1165	.17**

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

Gerçekleştirilen korelasyon analizi doğrultusunda bağımsız değişken olarak belirlenen EDEÖ ile bağımlı değişken olarak belirlenen POBT ($r=.17$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonel ilişkilerin $.80$ 'in altında olduğu ve varyans eşitliği hipotezini sağlaması sebebiyle regresyon analizi yapılabileceği görülmüştür.

Tablo 12

EDEÖ ve POBT Arası Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
Sabit		23.840	2.80		8.787	.000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1165	3.982	.691	.167	5.762	.000

n=1165. R=.17, R²=.03, F=33.195, p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasında pozitif yönlü küçük düzeyde anlamlı yordama tespit edilmiştir ($R=.17$, $R^2=.03$; $F_{(1-1165)}=33.195$, $p<.01$). Yani ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma becerilerinin %3'ünü küçük düzeyde açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.98 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.840*.

Tablo 13*Cinsiyete İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Cinsiyet	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
Kız Öğrenci	Sabit		24.411	3.70		6.613	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	642	4.033	.94	.167	4.277	.000
Erkek Öğrenci	Sabit		22.858	3.99		5.729	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	523	3.992	1.01	.170	3.940	.000

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda kız ($R=.17$, $R^2=.03$; $F_{(1-642)}=18.292$, $p<.01$) ve erkek öğrencilerde ($R=.17$, $R^2=.03$; $F_{(1-523)}=15.526$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi, kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.03 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.411*. Erkek öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.99 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 22.858*.

Tablo 14*Sınıf Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Sınıf	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
7.sınıf	Sabit		18.973	3.75		5.058	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	575	5.005	.963	.212	5.197	.000
8.sınıf	Sabit		29.327	3.91		7.506	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	590	2.811	.988	.117	2.845	.005

Sınıf değişkeni açısından 7. sınıf ($R=.21$, $R^2=.05$; $F_{(1-575)}=27.004$, $p<.01$) ve 8. sınıf ($R=.12$, $R^2=.01$; $F_{(1-590)}=15.526$, $p<.05$) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. 7. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini açıklarken; 8. sınıflarda eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. 7. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 18.973*. 8. sınıflarda okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.81 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 29.327*.

Tablo 15*Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Anne Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p	
Okuryazar değil	Sabit		20.382	8.22		2.480	.016	n= 56, R= .19, R ² = .04, F= 2.055, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	56	3.23	2.25	.191	1.434	.157	
İlkokul	Sabit		30.998	4.80		6.452	.000	n= 343, R= .08, R ² = .01, F= 2.152, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	343	1.82	1.23	.079	1.467	.143	
Ortaokul	Sabit		17.928	4.90		3.661	.000	n= 303, R= .22, R ² = .05, F= 15.083, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	303	4.89	1.26	.218	3.884	.000	
Lise	Sabit		28.199	5.69		4.960	.000	n= 292, R= .14, R ² = .02, F= 5.677, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	292	3.38	1.41	.139	2.383	.018	
Üniversite	Sabit		41.951	8.30		5.057	.000	n= 171, R= .03, R ² = .00, F= .141, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	171	.773	2.06	.029	.375	.708	

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda annesi ortaokul mezunu olan ($R=.22$, $R^2=.05$; $F_{(1-303)}=15.083$, $p<.01$) ve lise mezunu olan ($R=.14$, $R^2=.02$; $F_{(1-292)}=5.677$, $p<.05$) öğrencilerde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %5'ini; anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini açıklamaktadır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = $(4.89 \times \text{Eleştirel Düşünme Eğilimi}) + 17.928$. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = $(3.38 \times \text{Eleştirel Düşünme Eğilimi}) + 28.199$.

Tablo 16*Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Baba Eğitim	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p	
Okuryazar değil	Sabit		27.522	11.13		2.472	.019	n= 33, R= .07, R ² = .01, F= .167, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	33	1.276	3.12	.073	.409	.685	
İlkokul	Sabit		27.726	7.01		3.958	.000	n= 150, R= .10, R ² = .01, F= 1.524, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	150	2.205	1.79	.101	1.235	.219	
Ortaokul	Sabit		27.568	4.97		5.549	.000	n= 240, R= .11, R ² = .01, F= 2.739, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	240	2.137	1.29	.107	1.655	.099	
Lise	Sabit		21.168	4.70		4.504	.000	n= 394, R= .19, R ² = .04, F= 15.379, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	394	4.696	1.20	.194	3.922	.000	
Üniversite	Sabit		32.575	5.58		5.837	.000	n= 348, R= .11, R ² = .01, F= 4.041, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	348	2.796	1.39	.107	2.010	.045	

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda babası lise (R=.19, R²=.04; F₍₁₋₃₉₄₎=15.379, p<.01) ve üniversite mezunu olan (R=.11, R²=.01; F₍₁₋₃₄₈₎=4.041, p<.05) öğrencilerde bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %1'ini açıklamaktadır. Babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.70 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 21.168*. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (2.80 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 32.575*.

Tablo 17*Aile Tipine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Aile Tipi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p	
Otoriter	Sabit		34.800	6.50		5.354	.000	n= 185, R= .04, R ² = .00, F= .301, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	185	.938	1.71	.040	.548	.548	
Demokratik	Sabit		19.592	3.73		5.254	.000	n= 674, R= .21, R ² = .04, F= 30.569, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	674	5.137	.929	.209	5.529	.000	
Koruyucu	Sabit		29.432	5.27		5.581	.000	n= 306, R= .09, R ² = .01, F= 2.935, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	306	2.376	1.39	.098	1.713	.088	

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ailesi demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyinin okuma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R=.21, R²=.04; $F_{(1-674)}=30.569$, p<.01). Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, ailesi demokratik olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = (5.14 x *Eleştirel Düşünme Eğilimi*) + 19.592.

Tablo 18*Kardeş Sayısına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Kardeş Sayısı	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p	
Tek çocuk	Sabit		20.503	13.71		1.496	.139	n= 78, R= .16, R ² = .03, F= 2.007, p>.05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	78	4.891	3.45	.160	1.417	.161	
1 Kardeş	Sabit		27.983	4.37		6.403	.000	n= 459, R= .14, R ² = .02, F= 8.753, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	459	3.264	1.10	.137	2.958	.003	
2 Kardeş	Sabit		23.135	4.21		5.496	.000	n= 443, R= .17, R ² = .03, F= 13.841, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	443	4.006	1.08	.174	3.720	.000	
3 ve üzeri kardeş	Sabit		20.128	6.62		3.041	.003	n= 185, R= .19, R ² = .04, F= 6.714, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	185	4.450	1.72	.188	2.591	.010	

Yapılan analiz sonucunda bir kardeşi olan ($R=.14$, $R^2=.02$; $F_{(1-459)}=8.753$, $p<.01$), iki kardeşi olan ($R=.17$, $R^2=.03$; $F_{(1-443)}=13.841$, $p<.01$) ve üç veya daha fazla kardeşi olan ($R=.19$, $R^2=.04$; $F_{(1-185)}=6.714$, $p<.05$) öğrencilerde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %2'sini; iki kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü; üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %4'ünü açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, bir kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.26 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 27.983*. İki kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.01 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.135*. Üç veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (4.45 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 20.128*.

Tablo 19*Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

OÖE Alma Durumu	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		26.543	3.69		7.186	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	751	3.614	.929	.141	3.890	.000
Hayır	Sabit		23.636	3.89		6.083	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	414	3.436	1.01	.165	3.391	.001

Gerçekleştirilen analiz sonucunda okul öncesi eğitim alan ($R=.14$, $R^2=.02$; $F_{(1-751)}=15.131$, $p<.01$) ve almayan ($R=.17$, $R^2=.03$; $F_{(1-414)}=11.496$, $p<.01$) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.61 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 26.543*. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.44 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 23.636*.

Tablo 20*Kendine Ait Kitaplığı Olma Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Kitaplık	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		24.728	3.10		7.974	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	961	3.91	.782	.159	4.995	.000
Hayır	Sabit		28.411	5.61		5.069	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	204	1.99	1.50	.093	1.327	.186

Yapılan analiz sonucunda kendi kitaplığı olan öğrencilerde ($R=.16$, $R^2=.03$; $F_{(1-961)}=24.946$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kitaplığı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerinin %3'ünü açıklamaktadır. Kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.91 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 24.728*.

Tablo 21*Günlük Kitap Okuma Süresine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Okuma Süresi	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p
0-30 dk.	Sabit		25.515	4.00		6.385	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	519	3.360	1.03	.142	3.250	.001
31-60 dk.	Sabit		25.994	4.50		5.781	.000
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	466	3.609	1.13	.146	3.182	.002
61 dk. ve üzeri	Sabit		16.980	6.63		2.563	.011
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	180	5.781	1.66	.253	3.485	.001

Gerçekleştirilen analiz sonucunda günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan ($R=.14$, $R^2=.02$; $F_{(1-519)}=10.564$, $p<.01$), günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan ($R=.15$, $R^2=.02$; $F_{(1-466)}=10.126$, $p<.01$) ve günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan ($R=.25$, $R^2=.06$; $F_{(1-180)}=12.142$, $p<.01$) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.36 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.515*. 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (3.61 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 25.994*. 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri = (5.78 x Eleştirel Düşünme Eğilimi) + 16.980*.

Tablo 22*Günlük Teknoloji Kullanım Süresine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları*

Teknoloji Kullanımı	Okuma Becerileri	n	B	SHB	β	t	p	
0-30 dk.	Sabit		25.992	5.98		4.350	.000	n= 221, R= .19, R ² = .04, F= 8.073, p>.01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	221	4.258	1.50	.189	2.841	.005	
31-60 dk.	Sabit		26.942	4.30		6.266	.000	n= 476, R= .13, R ² = .02, F= 7.879, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	476	3.060	1.09	.128	2.807	.005	
61-90 dk.	Sabit		28.018	5.54		5.057	.000	n= 274, R= .13, R ² = .02, F= 4.704, p< .05
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	274	3.084	1.42	.130	2.169	.031	
91 dk. ve üzeri	Sabit		13.675	6.53		2.094	.038	n= 194, R= .24, R ² = .06, F= 11.437, p< .01
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	194	5.738	1.70	.237	3.382	.001	

Gerçekleştirilen analiz sonucunda günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan ($R=.19$, $R^2=.04$; $F_{(1-221)}=8.073$, $p<.01$), günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan ($R=.13$, $R^2=.02$; $F_{(1-476)}=7.879$, $p<.01$), günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan ($R=.13$, $R^2=.02$; $F_{(1-274)}=4.704$, $p<.05$) ve günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan ($R=.24$, $R^2=.06$; $F_{(1-194)}=11.437$, $p<.01$) öğrencilerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi; günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %4'ünü, günlük 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, günlük 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin %6'sını açıklamaktadır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = $(4.26 \times \text{Eleştirel Düşünme Eğilimi}) + 25.992$. 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: *Okuma Becerileri* = $(3.06 \times \text{Eleştirel Düşünme Eğilimi}) + 26.942$. 61-90 dk. arası

teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: $Okuma\ Becerileri = (3.08 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 28.018$. 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin okuma becerilerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: $Okuma\ Becerileri = (5.74 \times Eleştirel\ Düşünme\ Eğilimi) + 13.675$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğilimler, bir işe olan yatkınlıkken beceriler, bir işi yapabilme ve onu başarabilme düzeyidir. Bu nedenle eğilimler, beceriler üzerinde etkili olabilir (Nieto ve Saiz, 2011). Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileri ile ilişkisini ortaya koymaktır. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme, okumanın önemli bir parçası olduğundan ve okuma alanı içerisinde eleştirel okuma kavramı bulunduğundan okumayla ilişkili bir yetkinlik alanıdır (Özdemir, 2005). Eleştirel düşünmeye olan eğilimin okuma üzerindeki becerilerle ilişkili olması ve bu eğilimin okuma becerisini yordaması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Fahim ve Sa'eepour'un (2011) araştırmasında eleştirel düşünmenin okuduğunu anlama sürecinin önemli bir parçası olduğu ve ikisinin ortak bir bilişsel sürece ve becerilere sahip olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünmeyi geliştirerek okuduğunu anlama başta olmak üzere birçok okuma becerisinin geliştirileceği tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada eleştirel düşünme becerileri yüksek öğrencilerin okuma ve anlamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Usta, 2019). Shihab (2011) düşünmenin okuma sürecinin olmazsa olmazı olduğunu, özellikle eleştirel düşünmenin okuma sürecinde gerekli ve önemli olduğunu ifade etmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen analizler sonucunda eleştirel düşünme eğiliminde erkek öğrencilerin lehine bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Alan yazındaki farklı çalışmalar da eleştirel düşünme eğiliminin erkek öğrencilerin lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Emir, 2012; Usta, 2019). Okuma becerilerindeyse kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma söz konusudur. Gerçekleştirilen farklı araştırmalarda PISA uygulamasına katılan ülkeler için başarının pek çok alanda kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian ve Valtin, 2014; Yüksel, 2019). Eleştirel düşünme eğiliminin, kız ve erkek öğrencilerdeki okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı saptanmıştır. Yani analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini yordama düzeyinde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer çalışmalarda da eleştirel düşünme eğiliminde cinsiyetin anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akar,

2007; Alkoç, 2020; Balkın, 2020; Bayındır, 2015; Ekinci ve Aybek, 2010; Kim K. H. ve Kim G. D., 2017; Tümkaya, 2011).

Sınıf değişkeninde eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerilerinde 8. sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde eğilim ve beceriye sahip olduğu söylenebilir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da sınıf düzeyine bağlı olarak eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Korkmaz, Ö. 2009; Tümkaya, 2011; Zhou, Jiang ve Yao, 2015). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini 7. sınıflarda %5, 8. sınıflarda %1 oranında açıkladığı saptanmıştır. Güngör (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyinin daha düşük olduğunu ve diğer sınıf düzeylerinin gerisinde kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin sınav odaklı bir yıl içerisinde olmaları, belli test ve soru tiplerine yoğunlaşmaları, tek tip okuma tekniğinin kullanmaları gösterilebilir.

Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri artmaktadır. Bulguları destekleyen bir çalışmada en yüksek eleştirel düşünme düzeyi, yükseköğretim mezunu annelere sahip öğrencilerde görülmüştür (Kürüm, 2002). Aynı çalışmada annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşük eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Alan yazındaki farklı araştırmalarda da anne eğitim durumunun eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ve eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Doğan Yılmaz 2010, Usta, 2019). Yani eğitim seviyesi yükselen annelerin, çocuklarını yetiştirirken eleştirel bir bakış açısı kazandırmayı önemsedikleri söylenebilir. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %5, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %2 oranında açıkladığı saptanmıştır. Alan yazındaki başka araştırmalar da anne eğitim durumunun, okuma becerisi düzeyini sistemli bir şekilde artırdığını göstermektedir (Coşkun, 2003; Turabik ve Gün, 2016).

Baba eğitim seviyesi düşük olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuma becerilerinin düştüğü tespit edilmiştir. Bunun sebebi eğitim seviyesi yüksek babaların eğitim ve çocuk yetiştirmedeki sorumluluk bilinçlerinin yüksek olması, çocuklarına daha özgür bir ortam sağlamaları, okumayı önemseyen tutumları olabilir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerinin %4'ünü, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerilerini %1'ini açıkladığı saptanmıştır. Alan yazındaki farklı araştırmalarda baba eğitim seviyesi yükselen öğrencilerin okuma becerilerinin ve eleştirel düşünme düzeylerinin sistemli bir şekilde arttığını göstermektedir (Coşkun, 2003; Çeçen ve Deniz, 2015; Kürüm, 2002, Usta, 2019).

Aile tipi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen analizlerde eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde demokratik ailelerin çocuklarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aileleri demokratik olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Abdullahi, Mlozi ve Nzalayaimisi (2015), araştırmasında aile tipinin akademik başarıya ve dolayısıyla becerilere yansıdığını saptamıştır. Alan yazındaki farklı araştırmalar, araştırma bulgusunu destekler şekilde olumlu aile tiplerinden olan demokratik aile tipinin eleştirel düşünme eğilimi kazandırmada etkili olduğunu ve bu eğilimi artırdığını göstermektedir (Doğan Yılmaz, 2010; Şenturan, 2006). Bunun sebebi demokratik aile ortamlarında özgür bir fikir ortamı olması, çocukların fikrinin önemsenmesi ve sorulması, çocuğun farklı bakış açılarını sıkça görmesi olabilir.

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin elde edilen bulgularda kardeş sayısının eleştirel düşünme eğiliminde ve okuma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Kardeş sayısının öğrencilerdeki biliş ve beceri seviyesinde rol oynayan bir unsur olduğu düşünülmektedir (Gustafsson ve Svensson, 1982). Regresyon analizi sonucunda bir kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini, iki kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %3'ünü, üç veya daha fazla kardeşi olanların eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü açıkladığı saptanmıştır. Özgün'ün (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerdeki kardeş sayısının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu ve hiç kardeşi olmayanların eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitimin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinde anlamlı fark meydana getirdiği görülmüştür. Bu fark, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olmuştur. Eleştirel düşünme eğiliminin; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin %2'sini, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme, dil becerilerinin gelişiminde rol oynadığından okul öncesi eğitim sürecinde yer verilen bir düşünme türüdür (Karakuş, 2019). Yani okul öncesi eğitimin, öğrencilere eleştiri ve sorgulama becerisi kazandırdığı ve öğrencileri okuma-anlama sürecine olumlu bir şekilde hazırladığı söylenebilir. Alan yazındaki farklı araştırmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir (Dönmezler, 2014; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, ve Foorman, 2004).

Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait kitaplığa sahip olmalarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait bir oda, çalışma masası, kitaplık gibi eşyalara sahip olması, okuma becerilerini artırmaktadır (Coşkun, 2003). Kendisine ait kitaplığı

olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu gösteren farklı araştırmalar da vardır (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Katrancı, 2015). Eleştirel düşünme eğiliminin, kitaplığı olan öğrencilerin okuma becerilerinin %3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dökmen (2019), öğrencilerin kendi kitaplarına sahip olmasının okuma becerileri ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Yani ev içerisinde çocukları okumaya yönlendiren bir düzen ve ortam olması, başarıyı artırmaktadır (Baker, 2003).

Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin yapılan analizlerde okuma süresinin artmasına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Günlük 0-30 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 31-60 dk. arası kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıklamakta olduğu görülmüştür. Kitap okuma süresi artan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır (Demir, 2017). Okuma süresi ve sıklığı, eleştirel düşünmeye sevk eden bir unsur olduğundan eğilimin oluşmasında da etkilidir (Kılıç, Yazıcı ve Topalak, 2017). Özdemir, S. (2005), araştırmasında kitap okumayı seven öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Günlük teknoloji (bilgisayar, telefon, tablet vb.) kullanma sürelerine ilişkin gerçekleştirilen analizde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerilerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Elbette teknoloji kullanımında teknolojiyi bilgi amaçlı kullanmak ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerde teknoloji kullanımının denetlenmesi, okumaya yönelik tutum ve becerileri daha olumlu etkileyecektir (Durualp ve diğerleri, 2013). Kim, Yi ve Hong (2020), teknolojinin akademik amaçlarla kullanımının öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Günlük 0-30 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %4'ünü; 31-60 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 61-90 dk. arası teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %2'sini; 91 dk. ve üzeri teknoloji kullanan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, okuma becerilerinin %6'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Teknoloji ve dolayısıyla internetle sıkça muhatap olmak, öğrencinin karşısına çıkan her bilgi ve paylaşımı sorgulamasını sağlayabilir ve dijital okuryazarlık düzeyine katkı sunabilir (Öztürk ve Ohi, 2018).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma becerileriyle olan ilişkilerini açıklamayı hedefleyen araştırma sonucunda iki kavram arasında ilişki ve yordayıcılık ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulacaktır. Öğrencilerin kendi fikirlerini beyan edebilmelerinin ve eleştirel

düşüncelerinin önünün açılması amacıyla öğretim müfredatlarında tüm derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek uygulamalara yer verilebilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin kitap okumaya yönelebileceği pek çok etkinlik yapılabilir, kitaplara ulaşımı kolaylaştırılabilir, veliler bu konuda bilinçlendirilebilir. Öğrencilerin fikirlerini çekinmeden beyan edebileceği özgür fikir ortamları oluşturarak istediği bir kitabı okuyup yorumlaması, analiz etmesi, eleştirmesi istenebilir. Başka illerde veya bölgesel olarak ortaokullarda eleştirel düşünme eğilimi farklı değişkenlerle çalışılabilir ve genel bir durum tespiti yapılabilir. Gerçekleştirilecek nicel araştırmalar nitel çalışmalarla desteklenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı, okuma becerileri dersini tüm ortaokul sınıf düzeyleri kapsamında geçerli bir seçmeli ders hâline getirebilir. Okullar kendi bünyelerinde kitap kulüpleri kurabilir, öğrencilerin kitap tanıtımı ve eleştirisini diğer öğrencilerle paylaşılabilir, bu sayede öğrencilerin hem okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

Kaynakça

- Abdullahi, H. A., Mlozi, M. R. S. and Nzalayaimisi, G. K. (2015). Determinants of students' academic achievement in agricultural sciences: a case study of secondary schools in Katsina State, Nigeria. *African Educational Research Journal*, 3(1), 80-88. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1216269>
- Aghajani, M. and Gholamrezapour, E. (2019). Critical thinking skills, critical reading and foreign language reading anxiety in Iran context. *International Journal of Instruction*, 12(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230093>
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akarsu, B. (2019). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (32), s. 90-99. Retrieved from: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf
- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S. and Rachmadtullah, R. (2020). Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School. *International Journal of Instruction*, 13 (2), 107-118. Retrieved from: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1328a>
- Ay, Ş. ve Akgöl, H . (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 65-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314325>
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87–106. Retrieved from: doi:10.1080/10573560308207
- Balkın, A. (2020). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, G. (2015). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bowell, T. and Kemp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. and Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (7), 584–593. Retrieved from: doi:10.1002/jaal.291
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, A. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13). Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177002>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 193-212. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208870>

- Darch, C. and Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10 (2), 82-91. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/1510215>
- Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1324-1342 . Retrieved from: DOI:10.17556/jef.06998
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2) , 395-418 . Retrieved from: DOI: 10.1501/Egifak_0000000786
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1 (1), 42-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012>
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155638>
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171). Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991/633>
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106940>
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, 9 (1), 34-57. Retrieved from: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/73/34.pdf>

- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. and Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1–25. Retrieved from: DOI: 10.22329/il.v20i1.2254
- Fahim, M. and Sa'ecpour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867. Retrieved from: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/19.pdf>
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5 (1), 10-28. Retrieved from: DOI: 10.30703/cije.321381
- Gul Ozdil, B. and Demir, S. (2022). Teacher Opinions About Students' Reading Attitude, Habits and Metacognitive Awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2).
- Gustafsson, J. E. and Svensson, A. (1982) Family size, social class, intelligence and achievement: A study of interactions. Report 1982:05 (Goteborg, Department of Education). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED231836>
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102413>
- Jacob, U. S. and Pillay, J. (2021) Effectiveness of music therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16 (1), 251-265. Retrieved from: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5526>
- Karakuş, C. (2019). Okul öncesi eğitim programı kazanımlarında düşünme becerilerinin yeri. *International Social Sciences Studies Journal*, 5 (48), 6053-6061. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.1839>
- Karatay, H. (2019). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, (Edt. A. Güzel ve H. Karatay). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, s. 219-262.

- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 49-62. Retrieved from: DOI: 10.16916/aded.41165
- Kılıç, I., Yazıcı, T. and Topalak, S. I. (2017). Critical thinking disposition of music teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (72), 185-202. Retrieved from: 10.14689/ejer.2017.72.10
- Kim, H. J., Yi, P. and Hong, J. I. (2020). Students' academic use of mobile technology and higher-order thinking skills: the role of active engagement. *Education Sciences*, 10 (3), 47. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci10030047>
- Kim, K. H. and Kim, G. D. (2007). The relationship between critical thinking disposition and self-efficacy of college nursing students. *The Journal of Korean academic society of nursing education*, 13 (2), 229-236.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (61), 211-228. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/72141/1158524>
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26109/275084>
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB. (2017). *PISA 2015 Türkiye ulusal nihai raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Nieto, A. M. and Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018024.pdf>
- Ozturk, G. and Ohi, S. (2018). Understanding young children's attitudes towards reading in relation to their digital literacy activities at home. *Journal of Early Childhood Research*, 16 (4), 393-406. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1476718X18792684>
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergi-*

si, 3 (3) , 297-316. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185>

- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nevşehir.
- Özyürek, A., Tezel Şahin, F. (2010). *Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları*. (Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Pegem Akademi.
- Ruggiero, V. R. (2019). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology*, 96 (2), 265. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>
- Shibab, I. A. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science*, 7 (8), 209. Retrieved from: DOI:10.5539/ass.v7n8p209
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şenturan, L. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turabik, T. and Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57. Retrieved from: DOI:10.11114/JETS.V4I12.1901
- Tümkaya, S., (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234. Retrieved from: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907630.pdf>
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. (Edt. Semra Alyılmaz ve Berna Ürün Karahan). *Okuma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 39-54.
- Yıldırım, S. and Söylemez, Y. (2018). The effect of performing reading activities with critical reading questions on critical thinking and reading skills. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 326-335. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192100.pdf>
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Edirne.
- Zhou, J., Jiang, Y. and Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8 (1), 83-94. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075190.pdf>