

# Critical Reading Test Development Study

**Perihan Efe**

*Ministry of National Education*

*efeprh@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-2776-1702*

**İrfan Başkurt**

*İstanbul University-Cerrahpaşa*

*irfanbaskurt54@gmail.com*

*ORCID: 0000-0003-4109-7665*

## ABSTRACT

This study aims to develop a test to determine the critical reading levels of 4th-grade elementary school students. The research used a mixed method model and an exploratory sequential design. The qualitative dimension of the research was conducted using basic qualitative research, and the quantitative dimension was conducted using the relational survey model. The study participants were five students at the 4th level, six at the 5th level, and 654 at the third, fourth, and fifth grade levels, selected using the maximum diversity sampling method. The Critical Reading Test was administered to 11 students, after which clinical interviews were conducted. Following the clinical interview analysis, item analysis was conducted for the draft test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each item. At the end of the study, it was determined that the discrimination of each of the 29 items in the test was excellent or good. The reliability coefficient (KR-20) of the 29-item Critical Reading Test was calculated as .84, and the difficulty of the test was calculated as  $p=.63$ . In the 29-item Critical Reading Test, each question answered correctly is worth 1 point, and each question answered incorrectly or left blank is worth 0 points. The score a participant will get from the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The higher the score obtained from the test, the higher the critical reading level of the participant.

**Keywords:** Reading, critical reading, critical reading test, critical reader, elementary school.

The process of reading is defined as making sense of a written text by individuals familiar with the semantic and grammatical features of the language in which it is produced. This involves the ability to decode the text quickly for specific purposes and to repeat it using various strategies, which also has an affective aspect (Ülper, 2021). Reading begins with the perception of written material by the eye, followed by the recognition of the perceived image, and culminates in the processing of the recognized image by the reading center of the brain (Yalçın, 2002). The reading process encompasses several components, including phonological awareness, decoding, vocabulary, fluency, and comprehension (National Reading Panel, 2000). These components work in concert to support the development of reading skills and are essential for effective reading instruction.

In learning to read, an individual progresses from initial literacy skills to reading fluency and acquiring new knowledge. This process is one of the most frequently utilized skills throughout life. With the increase in technological, scientific, cultural, and social advances, the amount of information available has grown exponentially (Odabaş et al., 2008). The advent of digital resources, including the Internet, search engines, online libraries, and educational platforms, has facilitated rapid and convenient access to information from around the globe.

Received : June 21, 2023  
Revised : March 23, 2024  
Accepted : April 22, 2024

*Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,*  
2024, 12(1), 46-71  
*Research in Reading & Writing Instruction,*  
2024, 12(1), 46-71  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1317810>

It is evident that reading is the most common method of obtaining information in a multitude of fields, including education, business, scientific research, and personal development (Epçaçan, 2018; Sönmez, 2017). While this situation provides numerous advantages, it also poses risks, such as the possibility of obtaining misinformation and being misled (Topuzkanamış, 2009). However, these risks can be mitigated by implementing effective management strategies within the information acquisition process. In this context, it is advisable for the individual to question the information, evaluate its source, accuracy, and timeliness, and utilize critical reading skills.

The skill of critical reading requires the reader to pay close attention and exert effort (Aşlıoğlu, 2008). This entails subjecting the text to rigorous scrutiny and evaluating it in light of alternative interpretations (Özdemir, 2018; Kökdemir, 2003). This skill necessitates discipline, planning, and high-level thinking, requiring more effort than uncritical reading (Tosun, 2014). Critical reading enables students to question the information they encounter and be more conscious of misleading information. It also raises awareness of the dangers of misinformation (Tosun, 2014). The reader attempts to comprehend the text profoundly and develops a critical perspective, employing specific questions and strategies (URL 1). Furthermore, they ascertain the text's objective, formulate hypotheses, verify their hypotheses, and summarize and evaluate the text (Akyol, 2008). They read with an awareness of the author's purpose and seek to ensure that the author's tasks are completed (Kurland, 2000).

A review of recent research indicates that critical reading teaching is employed in second language teaching (Macknish, 2011), has a positive effect on cognitive learning (Tsai et al., 2013), contributes to reading comprehension and critical thinking (Arifin, 2020; Hidayati et al., 2020; Khamkhong, 2018), and that students' critical reading levels are at an intermediate level (Anuar & Sidhu, 2017). Furthermore, research findings indicate that students' critical reading levels are at a medium level (Demir & Kan., 2017). It has been demonstrated that a critical reading method improves reading comprehension skills (Aydın et al., 2020; Işık Aydın, 2017; Türkben & Karaman, 2022). Additionally, critical reading contributes positively to reading habits (Gündüz, 2015). There is a positive relationship between critical reading skills and academic achievement (Akar et al., 2016), and critical reading improves critical thinking skills (Türkben & Karaman, 2022).

The acquisition of critical reading skills by students at the elementary school level (Wolf et al., 1967) is a possibility that needs to be adequately explored in the existing literature. The limited number of studies investigating the effects of critical reading at the elementary school level (Aydın, 2020) is therefore noteworthy and noteworthy. Upon examination of the existing measurement tools in the relevant literature in Turkey (Ünal, 2006; Özonat, 2018; Karadeniz, 2014; Karabay, 2012), it becomes evident that there are measurement tools for students at different grade levels. However, there is a notable absence of measurement tools designed to assess performance at the elementary school level. In this context, the overarching objective of the research is to develop a test to be used in determining the critical reading levels of students at the fourth-grade level of elementary school. In pursuit of this objective, responses to the following inquiries were sought.

What is the level of evidence for the validity of the developed test?

What is the reliability of the developed test?

What is the level of item difficulty and discrimination of the developed test?

## Method

### Model

The research was designed using a mixed-method model with an exploratory sequential design. This design is typically employed to test a theory or to develop new measurement tools based on qualitative analysis results (Katıtaş, 2019). In this context, the initial phase of the research was conducted using basic qualitative research (Merriam, 2013, p. 22), while the second phase was conducted using a relational survey model. Clinical interviews were conducted in the qualitative dimension. The quantitative dimension of the research was designed using the survey model.

### Participants

In the quantitative dimension of the study, the participants consisted of 654 students studying in 12 schools (7 elementary schools and 5 secondary schools) in the central districts of Diyarbakır province, selected by a maximum diversity sampling method. Of the 654 students (342 girls, 312 boys) who participated in the study, 81 were in the third grade (12.4%), 441 were in the fourth grade (67.4%), and 132 were in the fifth grade (20.2%). Furthermore, 35% of the students were selected from the upper socioeconomic level, 24% from the middle, and 41% from the lower socioeconomic level.

### Data Collection

#### *Collection of Qualitative Data*

Before commencing the clinical interview, the students were engaged in conversation and informed about the purpose of

the research. Prior to the commencement of the interview, the students were presented with a Critical Reading Test and requested to complete it. Subsequently, clinical interviews were conducted in the residences of the students or the gardens of the residences. Once the students had provided their consent, the interviews were audio-recorded in order to prevent any loss of data.

### **Quantitative Data Collection**

The tests were administered in elementary schools and the classrooms of volunteer teachers, with the consent of parents and students. Some of the tests were administered under the supervision of classroom teachers, while others were administered under the researcher's supervision. The circumstances created by the pandemic made it challenging to collect data from secondary schools. Consequently, students in selected classes were given an explanation of the research and administered the Critical Reading Test. Students who consented to complete the test under the supervision of their families were asked to do so. The tests were collected from the students the following day.

The development of an original scale is a complex process that involves numerous stages (Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Şeker & Gençdoğan, 2014). While developing this test, the authors initially conducted a comprehensive review of the relevant literature, including national and international sources. This review informed the selection of the scales to be used in the development process (Karabay, 2012; Karadeniz, 2014; Köse, 2006; Okur, 2019; Özönat, 2018; Parson, 1985; Söylemez, 2015; Ünal, 2006; Wolf et al., 1968).

The test developed by Ellinger et al. (1967) and the tests prepared by taking this test as a theoretical framework (Karabay, 2012; Parson, 1985) were subjected to analysis. The researcher prepared a series of questions designed to assess critical reading skills. The questions were presented to the expert staff for their opinions, which were taken into account within the scope of this research. To the expert opinions, clinical interviews were conducted before the pilot applications. A content analysis was employed to analyze the data obtained from the clinical interviews with the students. Upon completion of the analysis, it was determined that six subcategories had been formed for the primary category of "Questions." The subcategories identified were as follows: questions with closed meaning, questions that do not require higher-level thinking, questions where no problem is seen, questions that need to be correctly prepared, questions with unknown concepts, and questions with a lack of emphasis.

In the Critical Reading Test, one question was removed due to ambiguity in its meaning, two questions were removed due to the presence of unknown concepts in the question stem or options, and one question was removed due to its lack of higher-order thinking skills. Three questions were revised, and the problematic question stems were highlighted in bold. Finally, the draft test comprised 35 questions across three categories: 11 in the meaning and logic category, 11 in the general accuracy category, and 13 in the literary analysis category.

A total of 137 students from four schools in Diyarbakır province, selected through maximum diversity sampling from four central districts with different socioeconomic levels, participated in piloting the 35-question draft test. Kurtosis and skewness values were analyzed to determine the distribution of the sample. The means of the questions in the three dimensions of the test were calculated, and it was found that these values were between +1.5 and -1.5. This result supports the normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In addition, the preliminary reliability coefficient (KR-20) for the entire scale was calculated to be .88. This result is considered sufficient for reliability (Büyüköztürk, 2020, p. 183). In order to explain the relationship between the scores obtained from the items of the test and the total score of the test, the item-total score correlation was investigated.

It was observed that four items in the test (items 15, 21, 23, and 28) had item-total correlation values below 0.30. This indicates that the discrimination level of these items is low. In contrast, it was determined that the discrimination level was high for 31 items. During the application process, it was observed that the options presented in the second question were perceived similarly by the students due to their proximity to the page. This led to the assumption that the question had two possible answers. However, after the practitioners explained the options, the students could identify the correct answer. Despite this, the options' confusion remained, indicating that the question should be removed from the test. A validity and reliability analysis was conducted on the test comprising 30 questions.

### **Ethical Statement**

An application was submitted to the Istanbul University-Cerrahpaşa Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee. Following a meeting, the ethics committee application was accepted with the date and decision number 14/12/2020-87084.

### **Findings**

This study calculated content validity using the technique Lawshe (1975) developed, which involved taking expert opinions. An item with a Content Validity Ratio (CVR) value of 0 or negative has no content validity (Lawshe, 1975; as cited in Yeşilyurt & Çapraz, p. 256). The Content Validity Ratio (CVR) was calculated for each item in the draft test. In the category of meaning and logic, one item with a Content-Sampling Ratio (CSR) value of -.111 was excluded from the

test. The remaining items' CSR values were compared with those calculated by Veneziano and Hooper (1997) at the  $\alpha=.05$  significance level. Two items in the general accuracy category and one item in the literary analysis category exhibited a CSR value below .75 (Yurdagül, 2005), and thus were excluded from the test.

Additionally, the CGI value was calculated for the three dimensions of the draft test as .810 in the meaning and logic category, .841 in the general accuracy category, and .859 in the literary analysis category. The scale's content validity is statistically significant, as evidenced by the CVR values exceeding .75 in all three dimensions of the test (Veneziano & Hooper, 1997). As a result of the content validity analyses, clinical interviews were conducted for the 39-item draft form by the recommendations of two experts who suggested that 'clinical interviews should be conducted', and ultimately, a scale with content validity was obtained.

### **Findings Related to Reliability**

The mean scores of the questions grouped into three test dimensions were calculated. The mean scores indicated that the kurtosis and skewness values were between +1.5 and -1.5 in all sub-dimensions. This finding indicates that the distribution is normal (Tabachnick & Fidell, 2013). The KR-20 reliability coefficient for the scale (comprising 30 items) was calculated as 0.84. In this instance, it can be posited that the scale is a reliable instrument (KR> .70).

### **Findings Related to Item Difficulty and Distinctiveness**

Item analysis was conducted on the Critical Reading Test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each question. Upon analysis of the item difficulty and discrimination indices, it was observed that the discrimination index of question 24 was .08. Consequently, it was determined that this item should be removed from the test. The remaining 29 questions exhibited excellent or good discrimination. The reliability coefficient (KR-20) of the 29-question Critical Reading Test was calculated as .84, while the difficulty of the test was calculated as  $p=.63$ .

The scoring and interpretation of the Critical Reading Test are as follows: Each question answered correctly is worth one point. In contrast, each question answered incorrectly or left blank is worth zero points. The score a participant will receive from the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The critical reading level and score range are as follows, according to the score obtained from the test: The levels of critical reading proficiency are defined as follows: very low (0-5), low (6-11), medium (12-17), high (18-23), and very high (24-29).

## **Conclusion and Discussion**

This study aimed to develop a test to measure the critical reading levels of fourth-grade elementary school students. The test encompasses critical reading abilities, including comprehension, reasoning, general accuracy determination, and literary analysis. A literature review revealed that critical reading tests covering the same skills have been developed in national and international contexts (Karabay, 2012; Parson, 1985).

Upon examination of different measurement tools designed to assess the level of critical reading in Turkey, it becomes evident that the Likert-type 'Critical Reading Skill Scale' developed by Karadeniz (2014) comprises five sub-dimensions: questioning, inference, finding similarities and differences, analysis and evaluation. In contrast, Okur (2019) categorized critical reading skills into five dimensions: 'meaning-making, reflection, evaluation, questioning, and association'. This was presented in his 'Critical Reading Assessment Package.' In these two studies, the authors emphasize different sub-dimensions of critical reading skills. These sub-dimensions are analogous to the critical reading skills assessed in the developed critical reading test.

In order to determine the structural features of a draft test, it is considered appropriate to reach five or ten times as many individuals as the number of items in the test (Kline, 1994). In this study, 654 students were surveyed in order to determine the structural features of the test that had been developed. An item analysis was conducted on the Critical Reading Test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each item. The test comprises items with item difficulties ranging from 0.43 to 0.82. Although item difficulties are typically expected to be around .50 in tests, easy and difficult items are also included (Büyüköztürk et al., 2014). In this context, it can be stated that the test included questions of varying degrees of difficulty.

The discrimination of the items in the test varies between .36 and .58. According to Büyüköztürk et al. (2014), an item is considered to be of excellent quality if its discrimination is  $\geq .40$ , while an item is deemed to be of good quality if its discrimination is between .30 and .39. In this context, it can be stated that the items in the test are of an excellent and good quality.

The test developed by Karabay (2012) for the undergraduate level comprises 32 items, with item difficulty ranging from .36 to .89 and discrimination ranging from .23 to .51. The difficulty and discrimination levels of both this study and Karabay's (2012) study are comparable.

The reliability coefficient (KR-20) of the 29-item Critical Reading Test was calculated as .84. In contrast, the difficulty of the test was calculated as  $p=.63$ . The reliability coefficient (KR-20) of Karabay's (2012) 32-question 'Critical

Reading Achievement Test' was calculated as .81, while the difficulty of the test was calculated as  $p=.64$ . Although the values are very similar, they demonstrate that the tests are sufficiently reliable to be employed in research.

In addition to the scales above, it has been observed that the Likert-type scale developed by Ünal (2006) has been employed in numerous studies on critical reading in Turkey. Nevertheless, this scale is believed not accurately to assess critical reading performance. In the context of this study, a performance-based test was developed at the elementary school level.

In the 29-question Critical Reading Test, each question answered correctly is awarded one point, while each question answered incorrectly or left blank is awarded zero points. The score obtained by the participant on the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The critical reading level of a participant is categorized as one of the levels of 'very low, low, medium, high' or 'very high' according to the total score. In their research, the method employed to determine the level ranges is employed by Bektaş, Çelik, and Varinlioğlu (2021). This method has been employed in various studies in the literature (Aydın et al., 2020; Kan, 2009).

Consequently, as the score obtained from the test increases, the participant's critical reading level also increases. The final version of the 29-item test is provided in Appendix 1. Using the scale in future studies will contribute to its validity and reliability.

# Eleştirel Okuma Testi Geliştirme Çalışması\*

Perihan Efe

Millî Eğitim Bakanlığı

efehrhn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2776-1702

İrfan Başkurt

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

irfanbaskurt54@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4109-7665

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirlemeye yönelik bir test geliştirmektir. Araştırma karma yöntem modelinde, keşfedici sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu temel nitel araştırma, nicel boyutu ise ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen dördüncü sınıf düzeyinde 5, beşinci sınıf düzeyinde 6 ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde 654 öğrenciden oluşmaktadır. Eleştirel Okuma Testi, 11 öğrenciye çözdürülmüş ardından klinik mülakatlar yapılmıştır. Klinik mülakat analizlerinden sonra oluşturulan taslak test için madde analizi yapılmış ve her bir maddenin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Çalışmanın nihayetinde, testteki 29 maddenin her birinin ayırt ediciliğinin mükemmel veya iyi olduğu saptanmıştır. 29 maddelik Eleştirel Okuma Testinin güvenirlik katsayısı (KR-20) .84, testin gücüğü  $p=.63$  olarak hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 maddelik Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde, yanlış yanıtlanan veya boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Bir katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, eleştirel okuma, eleştirel okuma testi, eleştirel okuyucu, ilkököl.

Okuma; yazılı bir metnin, üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini bilen bireyler tarafından, belirli amaçlar doğrultusunda hızlı bir şekilde metni çözer ve çeşitli stratejiler kullanarak tekrarlayan, duyuşsal yönü de bulunan bir anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ülper, 2021). Bu süreç, gözün yazılı materyali algılamasıyla devam etmekte ve son olarak tanınan görüntünün beyin okuma merkezi tarafından işlenmesiyle tamamlanmaktadır (Yalçın, 2002). Bu bağlamda okumanın, görsel algılamayı aşan, çok boyutlu bir süreç olduğunu söylemek olanaklıdır. "Ses farkındalığı, kod çözme, kelime bilgisi, akıcılık ve anlama" bileşenleri okumanın çok boyutlu yapısının ayrılmaz parçalarıdır. Ses farkındalığı, kelimelerdeki sesleri tek tek tanıma ve kullanma becerisini ifade ederken, kod çözme kelimeleri okumak için harf-ses ilişkilerini kullanmayı içermektedir. Kelime dağarcığı, kelimelerin anlaşılması ve kullanılmasını; akıcılık, hızlı ve doğru okuma becerisini; anlama ise metnin anlamını anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Bu bileşenler okuma becerilerinin gelişimini desteklemek için birlikte çalışır ve etkili okuma öğretimi için gereklidir (National Reading Panel, 2000).

Birey okumayı öğrendikçe, ilk okuma yazma öğretiminden akıcı okumaya ve yeni bilgiler edinmeye doğru ilerlemektedir. Başka

Geliş Tarihi : 21 Haziran 2023

Düzeltilme Tarihi : 23 Mart 2024

Kabul Tarihi : 22 Nisan 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(1), 46-71

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(1), 46-71

<https://doi.org/10.35233/oyea.1317810>

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

bir deyişle ilk okuma yazma öğretimi ile okumayı öğrenen birey, ilk zamanlarda okumayı öğrenmek ve okumada ilerlemek (akıcı okumak), daha sonra yeni bilgiler edinmek için okumaktadır. Bireyin erken yaşta kazandığı bu beceri, hayatı boyunca en çok kullandığı becerilerden biridir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, kültürel ve sosyal alanlardaki pek çok gelişme ve ilerlemeye bağlı olarak bilgi, olağanüstü bir biçimde artmaktadır (Odabaş vd., 2008). İnternetin yaygınlaşması, arama motorları, çevrimiçi kütüphaneler, eğitim platformları ve diğer dijital kaynaklar, insanların dünya genelindeki bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde erişim sağlamasına olanak tanımaktadır.

Okumanın en çok kullanılan bilgi edinme yolu (Ercan, 2018; Sönmez, 2017; Topuzkanamış, 2009) olduğu düşünüldüğünde söz konusu durum, eğitim, iş dünyası, bilimsel araştırmalar ve kişisel gelişim gibi birçok alanda büyük avantajlar sağlarken, bilgi yığını içinde kaybolma, yanlış bilgi edinme, yönlendirilme vb. riskleri de beraberinde getirmektedir. Riskleri en aza indirmek, bireyin bilgi edinme sürecini etkili bir biçimde yürütmesi ile olanaklıdır. Bu bağlamda bireyin yanlış, güncelliğini yitiren veya işlevsel olmayan bilgiyi ayırt etmesi; bilginin doğruluğunu, gerekliliğini, kaynağını, güncelliğini sorgulaması, eski bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırabilmesi, bir başka deyişle eleştirel okuması gerekmektedir.

Eleştirel okuma, okuduğunu anlama, çözümlenme ve değerlendirmeyi içeren, okuyucunun emek ve dikkat harcaması gereken bir beceridir (Aşılıoğlu, 2008). Okunanlar üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeler yapmayı, değer yargılarını kullanmayı ve bunları alışkanlık haline getirmeyi gerektirmektedir (Özdemir, 2018). Okunan metne ilişkin mutlak bir sonuca ulaşmaktansa alternatif anlamların da olabileceğini göz önünde bulundurarak okumaktır (Kökdemir, 2003). Eleştirel okuma, disiplinli, planlı ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle metnin eleştirel olmayan biçimde okunmasından daha fazla çaba gerektirir.

Eleştirel okumanın, öğrencilere en büyük faydayı yanlış bilgilere karşı farkındalık kazandırarak sağlayacağı düşünülmektedir (Tosun, 2014). Bu farkındalık, öğrencilerin bilgiyi sorgulamalarına ve güvenilmez veya yanıltıcı bilgilere karşı daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Diğer yandan eleştirel okumayla daha derin anlama söz konusudur. Çünkü okuma sürecinde belirli sorular ve stratejiler eleştirel okuyucu tarafından kullanılır. Okuyucu derin yapıya; başka bir deyişle, yazarın yazma amacına, metnin tutarlılığına, üsluba vb. derinliği yoklayan önemli konulara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (URL 1).

Eleştirel okuyucu, okuduğu metni sahip olduğu bilgi birikimi ile değerlendirir, ilgili ve isteklidir, ihtiyaç duydukça tekrarlı okumalar yapar (Odabaş vd., 2008). Okumaya başlamadan önce, metni okuma amacını belirler. Metne göz gezdirir ve metin türünü belirler. Metne yönelik tahminlerde bulunur. Okuma sırasında tahminlerini kontrol eder. Eğer metnin herhangi bir bölümünü anlamakta zorlanırsa yardımcı stratejiler (tekrar okuma gibi) kullanır, okuma sonunda metni özetler ve değerlendirir (Akyol, 2008). Ayrıca yazarın amacının farkında olarak okur. Yazarın üstlendiği görevlerin (bir konuyu ele almak, terimleri tanımlamak, kanıt sunmak, toplumdaki genel kanıyı dikkate almak, istisnai durumları açıklamak, nedenin etkiden önce geldiğini göstermek, sonuçların önceki argüman ve kanıtlardan mantıklı bir şekilde ortaya çıkarıldığı gösterme) farkındadır. Bu görevlerin eksiksiz tamamlandığından emin olmak ister ve en sonunda iddialar ile sonuçları değerlendirir (Kurland, 2000).

Eleştirel okuyucunun yukarıda anlatılan tutum ve davranışları aydın olarak nitelendirilen kişilerden beklenen tutum ve davranışlardır. Bu bağlamda eleştirel okumanın “kişiyi bağımlılıktan kurtarıp aydın bir kişiğe kavuşturduğu, aydınlığa ve aydınlanmaya giden yolun eleştirel okumadan geçtiği” düşünülmektedir (Özdemir, 2018, s.18-19).

İlgili alanyazına dayanarak, eleştirel okuma becerisinin derin anlamaya katkı sunduğu, buna bağlı olarak akademik başarıyı arttırdığı, bilginin doğruluğu, yanlışlığı, gerekliliği konusunda bireyde farkındalık oluşturduğu, bireyin eleştirme, yargılama, değerlendirme vb. üst düzey düşünme becerilerini kullanarak karar almasına katkı sunduğu söylenebilir. Bireylerin demokratik süreçlere, toplumsal olaylara daha etkin bir şekilde katılmalarına, daha fazla ilgi göstermelerine olanak tanıdığı düşünülebilir. Sonuç olarak; eleştirel okuma, bireylerin düşünsel kapasitelerini artırır, bilgiye erişimlerini kolaylaştırır ve daha bilinçli, düşünceli ve toplumsal olarak katılımcı bireyler olmalarına katkıda bulunur. Bu nedenle toplum için son derece önemli görülen eleştirel okumaya eğitim öğretim faaliyetlerinde yer verilmektedir.

Uluslararası alanyazında 1950'ler ve 1960'larda (Cervetti vd., 2001), Türkiye'de ise 2005-2006 öğretim yılında eleştirel okumanın önem kazandığı görülmüştür (Çam Aktaş, 2016). Söz konusu tarihlerden itibaren gerek ulusal gerekse uluslararası pek çok araştırma yapılmıştır. Uluslararası alanyazında, eleştirel okuma öğretiminin ikinci dil öğretiminde kullanıldığı (Macknish, 2011), bilişsel öğrenmelere olumlu etkisi olduğu (Tsai vd., 2013), eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya ve eleştirel düşünmeye katkı sunduğu (Arifin, 2020; Hidayati vd., 2020; Khamkhong, 2018) ve öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta seviyede olduğunu (Anuar ve Sidhu, 2017) gösteren araştırmalara ulaşılmıştır.

Türkiye'de eleştirel okumaya ilişkin yapılan çalışmalar incelediğinde, ilk araştırmanın 2006'da yapıldığı, 2011'den itibaren bu alandaki araştırma sayısında artış yaşandığını görülmüştür (Çam Aktaş, 2016). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Demir ve Kan., 2017), eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği (Aydın vd., 2020; Işık Aydın, 2017; Türkben ve Karaman, 2022), eleştirel okumanın okuma alışkanlığına olumlu katkı sunduğu (Gündüz, 2015), eleştirel okuma becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Akar vd., 2016) ve eleştirel okumanın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği (Türkben ve Karaman, 2022) yönünde araştırma bulguları mevcuttur.

Eleştirel okuma becerisinin ilkökul düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilceği (Wolf vd., 1967) düşünülünce, ilkökul düzeyinde eleştirel okumanın etkilerini araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olması (Aydın, 2020) önemli ve dikkat çekici bulunmuştur. Türkiye’de ilgili alanyazında bulunan mevcut ölçme araçları incelendiğinde farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilere yönelik ölçme araçlarının olduğu ancak ilkökul düzeyinde performansı ölçmeye yarayan bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür.

Ünal (2006) tarafından geliştirilen eleştirel okuma ölçeği, ilkökul veya ortaokul düzeyinde bulunan katılımcılarla yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Bu ölçek, tek boyutlu, Likert tipinde ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bir katılımcının eleştirel okuma ölçeğinden aldığı puan, her bir maddeden aldığı puanların toplamına eşittir. Bu bağlamda ölçekten en az 22, en çok 110 puan alınabilir. Tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilere yönelik geliştirilen bir diğer ölçme aracı, Özonat’ın (2018) “Çoklu Ortamlara Dayalı Eleştirel Okuma Testi”dir. Test, görsel, işitsel veya metinsel materyalleri içeren maddelerden oluşmaktadır. Testteki maddelerin yanıtlanmasında görsel maddeler için video izlenir veya görseller incelenir; metinsel maddeler için, yazılı metinler okunur. Daha sonra her iki tür madde için değerlendirme yapılır ve çıkarımlarda bulunulur. Testin KR 20 güvenirliği .68, ortalama güçlüğü .48 olarak hesaplanmıştır.

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği", Likert tipi, beşli derecelendirme ölçeğidir ve 33 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %53.857’sini açıklayan beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .937 olarak belirlenmiştir. Ölçek yetişkin bireylere yöneliktir.

Yetişkinlere yönelik bir diğer ölçme aracı Karabay (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Başarı Testi”dir. 32 maddeden oluşan testin maddelerinin güçlük indeksleri .36 ile .89 arasında ve ayrıcalık indisleri .23 ile .51 arasında değişmektedir. Testin KR 20 güvenirliği .81, ortalama güçlüğü ise .64 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu testte Ellinger, Wolf, Huck ve King (1967) tarafından geliştirilen test kuramsal çerçeve kabul edilmiştir.

Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen test 1-6. sınıf öğrencileri için tasarlanmıştır. Test geliştirilmeden önce, eleştirel okuma becerilerini belirlemek için bir davranış listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan liste, 14 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Okuma uzmanları, eleştirel okuma becerilerini üç gruba ayırmışlardır. Üç yıllık bir çalışmanın ardından testin son şekli belirlenmiş ve üç form oluşturulmuştur. Bu formlar sınıf düzeylerine (1. sınıf / 2. ve 3. sınıf / 4., 5. ve 6. sınıf) göre farklılık göstermektedir. Test, güz ve bahar dönemlerinde toplamda 5667 öğrenciye uygulanmıştır. Test ve madde analizleri sonucunda elde edilen puanlarla KR 20 güvenirliği .72 ile .86 arasında değişmektedir.

Ellinger vd. (1967), Karabay (2012) vb. eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yarayan, ilkökul düzeyindeki bireylere yönelik bir ölçme aracına ulaşılmamıştır. Bu bağlamda araştırmamızın genel amacı, ilkökul 4. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere bir test geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

Geliştirilen testin geçerliğine ilişkin kanıtlar ne düzeydedir?

Geliştirilen testin güvenirliği ne düzeydedir?

Geliştirilen testin madde güçlük ve ayırt ediciliği ne düzeydedir?

## Yöntem

### Model

Bu araştırma karma yöntem modelinde, keşfedici sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desene göre, araştırmamızın ilk aşamasında, araştırmacı nitel verileri toplar ve bunları ayrıntılı bir şekilde analiz eder. İkinci aşamada, araştırmacı keşfettiği bu nitel sonuçlar temelinde nicel verileri toplar ve analiz eder. Bu desen genellikle, bir teoriyi sınama amacıyla veya nitel analiz sonuçlarına dayalı yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Katıtaş 2019). Bu bağlamda araştırmamızın birinci aşaması temel nitel araştırma (Merriam, 2013, s. 22); ikinci aşaması ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nitel boyutta klinik mülakatlar yapılmıştır. Araştırmamızın nicel boyutu ise tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, bir duruma/olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin veya özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır. Tarama araştırmaları, diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemelerle yürütülür (Büyüköztürk vd., 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmamızın nicel boyutunda katılımcıları, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 12 okulda (7 ilkökul- 5 ortaokul) öğrenim gören 654 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçların, genel öğrenci popülasyon özelliklerini yansıtabilmesi için farklı sosyoekonomik düzeyden öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1***Araştırmanın Örneklem Grubu Demografik Özellikleri*

Demografik özellik	N	%
Cinsiyet		
Kız	342	52.3
Erkek	312	47.7
Sosyoekonomik düzey		
Alt	268	41
Orta	157	24
Üst	229	35
Sınıf Düzeyi		
Üçüncü sınıf	81	12.4
Dördüncü sınıf	441	67.4
Beşinci sınıf	132	20.2

Araştırmaya katılan 654 öğrencinin (342 kız-312 erkek), 81'i 3.sınıf (% 12.4); 441'i 4. sınıf (% 67.4) ve 132'si 5. sınıf (% 20.2) öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 35'i üst, %24'ü orta ve % 41'i alt sosyoekonomik düzeyden seçilmiştir.

**Verilerin Toplanması*****Nitel Verilen Toplanması***

Klinik mülakata başlamadan önce öğrencilerle etkileşimde bulunmuş ve araştırmanın amacına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Mülakat öncesinde öğrencilere Eleştirel Okuma Testi verilmiş ve bu testi çözmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ikamet ettiği evlerde veya evlerin bahçelerinde klinik mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerin onayı alındıktan sonra, mülakatlar veri kaybını önlemek amacıyla sesli kayıt altına alınmıştır.

**Nicel Verilen Toplanması**

Veri toplama sürecinde, salgın hastalık (COVID-19) koşullarının etkisi altında, öğrenciler haftada iki gün yüz yüze eğitim almaktadır. Bu nedenle kimi okul yöneticileri araştırmacının veri toplama faaliyetlerini uygun bulmamıştır. Araştırmacı, sınıf öğretmenleriyle iletişime geçerek araştırmaya destek olmalarını istemiştir. Sınıf öğretmenleri, ilk sınavlarını tamamladıktan sonra testi uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Eleştirel Okuma Testi, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında, aileler ve öğrencilerin onayı alınarak uygulanmıştır. Testlerin bir kısmı sınıf öğretmenlerinin gözetiminde, diğer bir kısmı ise araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır. Araştırmacının gözetimindeki sınıfların birinde, 2 öğrenci testi çözmek istemeyince bu öğrencilere test verilmemiştir.

Salgın hastalığın yarattığı koşullar, ortaokullardan veri toplamayı güçleştirmiştir. Öğretmenler yaşadıkları sıkıntıları dile getirmiş ve test uygulamalarını gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, belirli sınıflarda öğrencilere araştırmaya ilişkin açıklamalar yapılmış ve Eleştirel Okuma Testi verilmiştir. Ailelerinin gözetiminde testi çözmeyi kabul eden öğrencilerden, testi tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere verilen testler bir sonraki gün onlardan teslim alınmıştır. Veri toplama sürecinin son haftasında yüz yüze eğitime ara verildiği için araştırma kapsamında belirlenen bir okulun öğrencilerine ulaşamamıştır. Bir başka okulun öğrencilerine de testler verilmiş ancak teslim alınamamıştır. Bu okulun müdürü, bir süre sonra araştırmacıyla iletişime geçerek, yedi öğrencinin formu kendisine teslim ettiğini bildirmiştir. Söz konusu bu formlar okul müdüründen teslim alınmış ve analizlere dâhil edilmiştir.

**Test Geliştirme Süreci**

Özgün bir ölçeğin geliştirilmesi birçok aşamayı içermektedir (Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu testin geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

- İhtiyaç belirleme,
- Alanyazın tarama,

- Madde havuzu oluşturma,
- Uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği),
- Teste ilk şeklini verme,
- Örneklem grubunu belirleme,
- Ön deneme uygulamalarını yapma (klinik mülakatlar),
- Klinik mülakat analizleri doğrultusunda uzman görüşleri alma,
- Pilot uygulama,
- Pilot uygulama ve istatistiksel analizler yapma,
- Uzman görüşü alma,
- Teste nihai şeklini verme,
- Yeni ve daha büyük bir örnekleme uygulama,
- Ölçeğin yapısal özelliklerini belirleme.

Eleştirel okuma testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve kullanılan ölçekler belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gerek ulusal gerekse uluslararası araştırmalarda geliştirilen ölçeklerin yürütülen araştırmalar kapsamında geliştirildiği belirlenmiştir (Karabay, 2012; Karadeniz, 2014; Köse, 2006; Okur, 2019; Özonat, 2018; Parson, 1985; Söylemez, 2015; Ünal, 2006; Wolf vd., 1968).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen eleştirel okuma testine ulaşılmıştır. Söz konusu test geliştirilmeden önce, eleştirel okuma becerisine ilişkin davranış listesi oluşturulmuş ve oluşturulan liste 14 uzmana sunulmuştur. Uzmanlar eleştirel okuma becerilerini; anlama ve mantık yürütme becerileri (öncüllerden sonuç çıkarma, metindeki mantık hatalarını ve ikna etme yollarını fark etme), genel doğruluğu belirleme becerileri (veri kaynaklarını karşılaştırma ve kaynakları değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yetkinliğini değerlendirme, metindeki çelişkili durumları belirleme) ve yazınsal (edebi) analiz becerileri (hikâye ve karakterlerin yapısını, temayı, ortamı değerlendirme) olmak üzere 3 gruba ayırmışlardır.

Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen test ile bu test kuramsal çerçeve alınarak hazırlanan testler (Karabay, 2012; Parson, 1985) incelenmiştir. Eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yönelik sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular bu araştırma kapsamında görüş alınan uzman kadro (üç profesör) ile paylaşılmış gerek ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk gerekse kapsam geçerliği açısından incelemeleri istenmiştir. Ayrıca sorular 4 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 edebiyat öğretmenine sunulmuş incelemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknikle karşılaştırılmış ve soruların Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksleri hesaplanmıştır. KGO istatistiksel olarak anlamlı olmayan 4 soru testten çıkarılmıştır. Testteki diğer kimi sorularda seçenekler ya düzeltilmiş ya da tamamen değiştirilmiştir. Sonuçta, eleştirel okuma becerisine yönelik bütün alt amaçları içeren toplam 39 soruluk taslak test hazırlanmıştır. Taslak testin son hâli uzman akademisyenler tarafından incelenmiş ve pilot uygulamalardan önce klinik mülakat yapılması uygun görülmüştür. Taslak testteki soruların ait olduğu beceriler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Eleştirel Okuma Testi Sorularının Ait Olduğu Becerileri Gösteren Belirtke Tablosu*

Kategoriler	Beceriler	Soru
Anlam ve mantık	Benzetmedeki yanlışlıkları fark etme	1, 2
	Genellemeler yapma	3,4
	Sonuç çıkarma, örtük mesajı fark etme	5, 6, 7, 8, 9, 10
	Kelimelerin kullanımı	11, 12, 13
Genel doğruluk	Farklı bakış açılarını fark etme	14, 15, 16, 17
	Kaynağın güvenilirliği, farklı kaynakları ayırt etme	18, 19, 20, 21
	Konu ile ilgili bilgileri seçme	22, 23, 24, 25
	Bilginin yeterliliğini belirleme	26, 27, 28

Tablo 2'nin devamı...

Kategoriler	Beceriler	Soru
Edebî analiz Yetkin	Kullanılan mecaz anlamları yorumlama	39
	Karakter, tema, olay örgüsünü değerlendirme	33, 34, 35, 37
	Yer ve zamanı belirleme	36, 38
	Yazarın amacını belirleme	29, 30, 32
	Metnin türünü belirleme	31

Klinik mülakat, bilgi yapılarının ve akıl yürütme süreçlerinin biçimini incelemek için Piaget (1975) tarafından tasarlanan bir tekniktir (Ginsburg, 1981). Klinik mülakat, bir sorunun/problemin çözülürken veya çözüldükten hemen sonra nasıl çözüldüğüne ilişkin araştırmacı ile görüşmeci arasında yapılan mülakattır (Koichu ve Harel, 2007).

Klinik mülakat süreci, araştırmacının açıklamalarıyla başlar, görüşmecinin sorunu/problemi çözmesi ile devam eder ve görüşmecinin düşünme sürecini derinlemesine anlamak için ona sorulan yeni sorularla sürdürülür (Hunting, 1997). Çünkü amaç, bireyin düşünme sürecini derinlemesine anlamaktır (Bowman vd., 2000). Bu bağlamda görüşmecinin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi için açık uçlu sorular kullanılır. Her bir görüşmeciye yanıtları doğrultusunda farklı sorular sorulabilir (Hunting, 1997). Bu araştırmaya dönük klinik mülakatlar, taslağı hazırlanan eleştirel okuma testinin çözümünde öğrencilerin nasıl bir yol izlediklerini, sorulardaki olası hataları, soruların çözümünde karşılaştıkları problemler ile soruların çözümünde öğrencilerin ilişkilendirme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Klinik mülakatlara katılacak dördüncü sınıf (7 kişi) ve beşinci sınıf (7 kişi) düzeyinde 14 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerle birebir görüşülmüş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından bu öğrencilere uygun oldukları bir zaman diliminde eleştirel okuma testi verilerek çözümleri ve test çözüldükten sonra ise her bir soruyu nasıl çözdüklerini anlatmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere, “Bana bu soruyu nasıl çözdüğünü anlatabilir misin?”, “Diğer seçenekleri neden eledin?”, “Bu seçeneğe nasıl karar verdin?” “Bu söylediklerin ne anlama geliyor?”, ve “Cevabının gerekçesi nedir?” gibi sorular yöneltilmiştir.

Testi çözen öğrencilerden ikisi, başlangıçta klinik mülakatı kabul etmelerine rağmen testi çözüldükten sonra klinik mülakattan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Bir diğer öğrenci ise mülakat sırasında şehir dışına çıkma gerekçesiyle ailesi tarafından çağrılmış ve klinik mülakat tamamlanamamıştır. Söz konusu bu üç öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Ayrıca eleştirel okuma testi için ideal süreyi belirlemek amacıyla her öğrencinin testi ne kadar sürede çözdüğü not alınmıştır. Eleştirel okuma testinin en kısa 25 dakika, en uzun 60 dakikada çözüldüğü görülmüştür. Bu durumda 39 soruluk test için ideal süre (25+60):2 (Seçer, 2015; s. 70) biçiminde hesaplanarak 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan klinik mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile benzer verileri belirli kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek, anlaşılır bir biçimde düzenlemek ve yorumlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

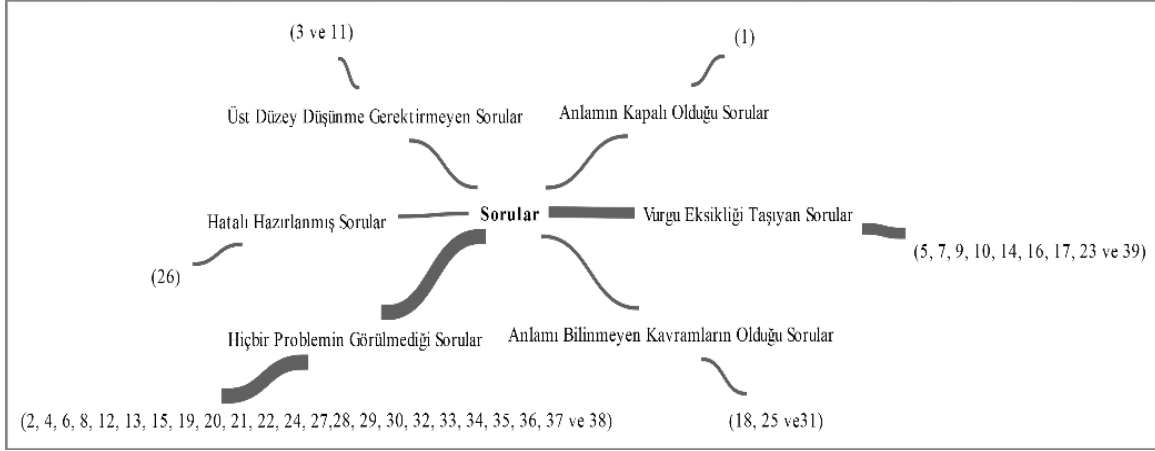
Klinik mülakatların kayıtları bilgisayarda Word Programı ile yazıya aktarılmıştır. Oluşturulan Word dosyası ile kayıtlar, sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmana verilmiş ve kayıtlar ile yazılı form arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra klinik mülakat verileri araştırmacı ve eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılıp görüş ayrılığı olan konular belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ek olarak veri kaybını önlemek amacıyla veriler nitel analiz programı Maxqda'ya yüklenmiş ve söz konusu programdan yararlanılmıştır. Eleştirel okuma testine ilişkin nitel analiz programında oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde “Sorular” ana kategorisine ilişkin 6 alt kategori oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu alt kategorilerin; “anlamın kapalı olduğu sorular, üst düzey düşünme gerektirmeyen sorular, hiçbir problemin görülmediği sorular, hatalı hazırlanmış sorular, anlamı bilinmeyen kavramların olduğu sorular ve vurgu eksikliği taşıyan sorular” olduğu görülmektedir.

Eleştirel Okuma Testinde; anlamın açık olmadığı bir soru, soru kökünde ya da seçeneklerde anlamı bilinmeyen kavramların bulunduğu iki soru ve üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen bir soru testten çıkarılmıştır. Üç soru düzeltilmiş ve olumsuz soru köklerinin altı çizilerek sorular vurgulanmıştır. Son durumda taslak test, anlam ve mantık kategorisinde 11, genel doğruluk kategorisinde 11 ve yazınsal analiz kategorisinde 13 olmak üzere toplam 35 soru içermektedir.

## Şekil 1

Eleştirel Okuma Testi, Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.



35 soruluk taslak testin pilot uygulamaları, Diyarbakır ilinde farklı sosyoekonomik düzeyde olan 4 merkez ilçeden, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 4 okuldan, 137 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 4. sınıf düzeyinde olup % 46.2'si (60) erkek ve % 53.8'i (77) kızdır. Örneklemin homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmıştır. Bunun için de testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalama puanları hesaplanmıştır. Ortalama puanlara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

Eleştirel Okuma Testi İçin Örneklemin Dağılımı

Alt boyutlar	Ortalama	Basıklık ve çarpıklık	İstatistik	Std. Sapma
Anlam ve mantık	.6649			.02033
		Çarpıklık	-.524	.207
		Basıklık	-.558	.411
Genel doğruluk	.5203			.01921
		Çarpıklık	.126	.207
		Basıklık	-.607	.411
Edebî analiz	.5401			.02308
		Çarpıklık	.026	.207
		Basıklık	-1.088	.411

Tablo 3'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin tüm alt boyutlarda +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Eleştirel Okuma Testi için elde edilen puanların güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ön güvenilirlik katsayısı (KR-20) .88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda ölçeğin ön güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. İlgili değerler Tablo 4'te verildiği gibidir.

**Tablo 4***Eleştirel Okuma Testi Madde-Toplam Puan Korelasyonu*

Madde	Düzeltilmiş madde -toplam korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş madde -toplam korelasyonu
Anlam mantık benzerlik 1	.436	Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 19	.486
Anlam mantık genelleme 2	.425	Genel doğruluk ilgili bilgi 20	.322
Anlam mantık genelleme 3	.451	Genel doğruluk ilgili bilgi 21	.261
Anlam mantık sonuç 4	.376	Genel doğruluk ilgili bilgi 22	.389
Anlam mantık sonuç 5	.335	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 23	.090
Anlam mantık sonuç 6	.359	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 24	.405
Anlam mantık sonuç 7	.398	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 25	.415
Anlam mantık sonuç 8	.511	Edebî analiz 26	.536
Anlam mantık sonuç 9	.536	Edebî analiz 27	.335
Anlam mantık kelime kullanımı 10	.310	Edebî analiz 28	.208
Anlam mantık kelime kullanımı 11	.452	Edebî analiz 29	.555
Genel doğruluk farklı bakış 12	.410	Edebî analiz 30	.520
Genel doğruluk farklı bakış 13	.591	Edebî analiz 31	.394
Genel doğruluk farklı bakış 14	.351	Edebî analiz 32	.462
Genel doğruluk farklı bakış 15	.245	Edebî analiz 33	.415
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 16	.322	Edebî analiz 34	.456
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 17	.453	Edebî analiz 35	.624
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 18	.340		

Tablo 4'te belirtilen sonuçlar, testte yer alan dört maddenin (15, 21, 23 ve 28. maddelerin) madde toplam korelasyon değerinin 0.30'un altında olduğunu göstermektedir. Bu durum, bu maddelerin ayırt edicilik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan, 31 madde için ise ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulamalar sırasında 2. sorunun seçeneklerinin birbirine çok yakın olması nedeniyle öğrenciler tarafından aynı biçimde algılandığı ve öğrencilerin bu sorunun iki yanıtı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sorunun seçenekleri uygulayıcılar tarafından açıklandıktan sonra soru, öğrenciler tarafından çözülmüştür. Seçeneklerdeki karışıklığın giderilememesi nedeniyle bu sorunun da testten çıkarılması uygun görülmüştür. Son durumda 30 sorudan oluşan testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

**Etik Beyan**

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına başvurulmuş ve yapılan toplantı neticesinde 14/12/2020-87084 tarih ve karar numarasıyla etik kurul başvurusu kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada uzman görüşü alınarak, kapsam geçerliği Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknikle hesaplanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), “ $N_G$ , maddeye gerekli diyen uzman sayısı ve  $N$ , maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısı” olmak üzere aşağıda verilen formül ile hesaplanmıştır.

$$KGO = [N_G / (N/2)] - 1$$

KGO değeri, 0 veya negatif olan bir maddenin kapsam geçerliliği yoktur (Lawshe, 1975; akt. Yeşilyurt ve Çapraz, s. 256). KGO'nun anlamlılık düzeyi uzman sayısına göre değişmektedir. Veneziano ve Hooper (1997) uzman sayısına göre bu değerleri hesaplayarak tablolaştırmıştır. Buna göre uzman sayısının 9 olduğu durumda  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde alacağı minimum değer .75'tir (akt. Yurdagül, 2005).

Yukarıda verilen formül kullanılarak taslak testteki her bir madde için KGO hesaplanmıştır. Anlam ve mantık kategorisinde KGO değeri -.111 olan 1 madde testten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin KGO değerleri,  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hesaplanan değerlerle karşılaştırılmıştır. Genel doğruluk kategorisinde 2, edebî analiz kategorisinde 1 soru KGO < .75 olduğu için bu maddeler (Yurdagül, 2005) testten çıkarılmıştır.

Yurdagül (2005) ölçülmek istenen özelliklerin birden fazla alt boyutta toplanması durumunda her boyut için Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değerinin hesaplanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda taslak testin üç boyutu için KGİ değeri; anlam ve mantık kategorisinde .810, genel doğruluk kategorisinde .841 ve edebî analiz kategorisinde .859 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerler Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hesaplanan değerlerle karşılaştırıldığında, (KGO > .75) ölçeğin kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Kapsam geçerlik analizleri sonucunda iki uzmanın, “klinik mülakat yapılmalı” önerisi doğrultusunda 39 maddelik taslak form için klinik mülakatlar yapılmış ve nihayetinde kapsam geçerliğine sahip bir ölçek elde edilmiştir.

### Güvenirlige İlişkin Bulgular

Testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalama puanları hesaplanmıştır. Ortalama puanlara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 5'te verildiği gibidir.

**Tablo 5**

*Eleştirel Okuma Testi İçin Örneklemin Dağılımı*

Alt boyutlar	Ortalama	Basıklık ve çarpıklık	İstatistik	Std. Sapma
Anlam ve mantık	.7034	Çarpıklık	-.642	.096
		Basıklık	-.489	.191
Genel doğruluk	.5858	Çarpıklık	-.019	.096
		Basıklık	-1.052	.191
Edebî analiz	.5618	Çarpıklık	-.191	.096
		Basıklık	-.654	.191

Tablo 5'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin tüm alt boyutlarda +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm ölçek için (30 madde) KR-20 güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek (KR > .70) olduğu söylenebilir.

### Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Eleştirel Okuma Testi için madde analizi yapılmış, her bir sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, 24. sorunun ayırt edicilik indeksinin .08 olduğu görülmüş ve bu maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 29 sorunun ayırt ediciliğinin yüksek

olduğu görülmüştür. Testin ortalama gücü (p) ise .62 olarak hesaplanmıştır. 24. soru testten çıkarıldıktan sonra kalan 29 soruluk ölçeğin madde analizleri tekrar yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*29 Soruluk Testin Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	Ölçtüğü Eleştirel Okuma Becerisi	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	Benzerlikleri fark etme	0.79	0.51 Mükemmel
2	Genelleme yapma	0.73	0.36 İyi
3	Sonuç çıkarma	0.65	0.48 Mükemmel
4	Sonuç çıkarma	0.43	0.43 Mükemmel
5	Sonuç çıkarma	0.71	0.37 İyi
6	Sonuç çıkarma	0.78	0.42 Mükemmel
7	Sonuç çıkarma	0.82	0.43 Mükemmel
8	Sonuç çıkarma	0.80	0.48 Mükemmel
9	Kelimeyi anlamına uyum kullanma	0.78	0.57 Mükemmel
10	Kelimeyi anlamına uyum kullanma	0.55	0.40 İyi
11	Farklı bakış açısını fark etme	0.70	0.48 Mükemmel
12	Farklı bakış açısını fark etme	0.57	0.50 Mükemmel
13	Farklı bakış açısını fark etme	0.45	0.48 Mükemmel
14	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.52	0.48 Mükemmel
15	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.75	0.55 Mükemmel
16	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.46	0.46 Mükemmel
17	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.62	0.48 Mükemmel
18	İlgili bilgiyi seçme	0.50	0.44 Mükemmel
19	İlgili bilgiyi seçme	0.74	0.38 İyi
20	Bilginin yeterliliğini belirleme	0.55	0.44 Mükemmel
21	Bilginin yeterliliğini belirleme	0.56	0.57 Mükemmel
22	Edebî analiz yapma	0.58	0.58 Mükemmel
23	Edebî analiz yapma	0.43	0.53 Mükemmel
25	Edebî analiz yapma	0.61	0.54 Mükemmel
26	Edebî analiz yapma	0.71	0.41 Mükemmel
27	Edebî analiz yapma	0.68	0.58 Mükemmel
28	Edebî analiz yapma	0.70	0.49 Mükemmel
29	Edebî analiz yapma	0.44	0.31 İyi
30	Edebî analiz yapma	0.64	0.52 Mükemmel

Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir. .20-.30 arasında kalan maddeler düzeltilmeli ve .20'den düşük maddeler ise testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Tablo 6'ya göre, testten madde ayırt edicilik indeksi düşük olan 24. soru çıkarıldıktan sonra kalan 29 sorunun ayırt

ediciliğinin mükemmel ya da iyi olduğu görülmüştür. 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .84, testin güçlüğü  $p=.63$  olarak hesaplanmıştır.

### Eleştirel Okuma Testi Puanlanma ve Yorumlama

Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde iken yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Bir katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Testten alınan puana göre eleştirel okuma düzeyini belirlemek için bazı adımlar izlenmiştir. Katılımcının alabileceği en yüksek puan 29, en düşük puan 0'dır. "Çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek" olmak üzere beş düzey belirlenmiştir. En yüksek puan ve en düşük puanın farkı alınarak sonuç 5'e (5 düzey belirlendiği için) bölünmüştür. Sonuç en düşük puana eklenerek "çok düşük" (en düşük düzey için puan aralığı belirlenmiştir (Bektaş vd., 2021). Bu bağlamda eleştirel okuma düzeyi için puan aralığı Tablo 7'de verildiği gibidir.

**Tablo 7**

*Eleştirel Okuma Düzeyi İçin Puan Aralığı*

Düzye	Puan aralığı
Çok düşük	0-5*
Düşük	6-11*
Orta	12-17*
Yüksek	18-23*
Çok yüksek	24-29*

\*: Puan aralıklarının tam sayılarla ifade edilebilmesi için 29/5 işleminin sonucu 5 olarak alınmıştır

Tablo 7'de de görüldüğü gibi bir katılımcının eleştirel okuma testinden aldığı toplam puan yükseldikçe katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirleyen bir test geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken Ellinger vd. (1967) tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş eleştirel okuma testi referans alınmıştır. Söz konusu test, geliştirilmeden önce eleştirel okuma becerisine ilişkin davranış listesi oluşturulmuş ve 14 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Okuma uzmanları eleştirel okuma becerilerini aşağıda verildiği gibi sınıflandırılmıştır.

· *Anlama ve mantık yürütme becerileri* (öncüllerden sonuç çıkarma, metindeki mantık hatalarını ve ikna etme yollarını fark etme),

· *Genel doğruluğu belirleme becerileri* (veri kaynaklarını karşılaştırma ve kaynakları değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yetkinliğini değerlendirme, metindeki çelişkili durumları belirleme) ve

· *Yazımsal (edebî) analiz becerileri* (hikâye ve karakterlerin yapısını, temayı, ortamı değerlendirme).

Bu araştırmada geliştirilen test, yukarıda verilen eleştirel okuma becerilerini kapsamaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında aynı becerileri kapsayan eleştirel okuma testlerine ulaşılmıştır (Karabay, 2012; Parson, 1985).

Türkiye'de eleştirel okuma düzeyini belirlemeyi amaçlayan farklı ölçme araçları alt boyutları açısından incelendiğinde; Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen likert tipi "Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği"nin "sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farkları bulma, analiz ve değerlendirme" alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Okur (2019) ise geliştirdiği "Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi"nde eleştirel okuma becerisini, "anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme" boyutlarına ayırmıştır. Söz konusu iki çalışmada da eleştirel okuma becerisinin farklı alt boyutları üzerinde durulmuştur. Bu alt boyutlar da geliştirilen eleştirel okuma testinde bulunan eleştirel okuma becerileri ile benzerlik göstermektedir.

Taslak bir testin yapısal özelliklerini belirlemek için, testteki madde sayısının beş veya on katı (Kline, 1994) kadar bireye ulaşmak uygun görülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen testin yapısal özelliklerini belirlemek için 654 öğrenciye ulaşılmıştır. Eleştirel Okuma Testinin madde analizi yapılmış ve her bir sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Test, madde güçlüğü .43 ile .82 arasında değişen maddelerden oluşmaktadır. Testlerde madde güçlüklerinin .50 civarında olması beklenmekle birlikte kolay ve zor maddelere de yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda testte kolay, orta güçlükte ve zor sorulara yer verildiği söylenebilir.



Testteki maddelerin ayırt ediciliği ise .36 ile .58 arasında değişmektedir. Bir testteki maddelerin ayırt ediciliği  $\geq .40$  ise madde çok iyi, .30 ile .39 arasında ise madde iyidir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda testteki maddelerin çok iyi ve iyi olduğu söylenebilir.

Karabay'ın (2012) lisans düzeyi için geliştirdiği testte, madde güçlüğü .36 ile .89; ayırt ediciliği ise .23 ile .51 arasında değişen 32 madde bulunmaktadır. Gerek bu araştırma gerekse Karabay'ın (2012) araştırması güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri bakımından birbirine yakın değerler taşımaktadır.

29 soruluk Eleştirel Okuma Testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .84, testin güçlüğü  $p=.63$  olarak hesaplanmıştır. Karabay'ın (2012) 32 soruluk "Eleştirel Okuma Başarı Testi"nin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .81, testin güçlüğü  $p=.64$  olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerler de birbirine çok yakın olmakla birlikte, testlerin araştırmalarda kullanılabilirlikte olduğunu göstermektedir.

Yukarıda verilen ölçekler dışında, Ünal (2006) tarafından geliştirilen Likert tipi ölçeğin Türkiye'de eleştirel okuma alanında yapılan pek çok araştırmada kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu ölçeğin eleştirel okumaya ilişkin performansı ölçemediği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında ilkököl düzeyinde, performansa dayalı bir test geliştirilmiştir.

Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde iken yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Katılımcının alabileceği en yüksek puan 29, en düşük puan 0'dır. Bir katılımcının eleştirel okuma düzeyi, toplam puanına göre "çok düşük, düşük, orta, yüksek" veya "çok yüksek" düzeylerinden biridir. Düzey aralıklarını belirlemek için kullanılan yöntem, Bektaş, Çelik ve Varinlioğlu'nun (2021) araştırmalarında kullandıkları yöntemdir. Alanyazında bu yöntemin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Aydın vd., 2020; Kan, 2009). Sonuç olarak, testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir. 29 maddelik testin nihai hâli Ek-1'de verilmiştir. Ölçeğin bundan sonra yapılacak araştırmalarda kullanılması geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunacaktır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Anuar, N., ve Sidhu, G. K. (2017). Critical reading skills: A survey of postgraduate students' perspective of critical reading. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 25, 163-172.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (10), 1-11.
- Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705515>
- Aydın, E., Erol, S., ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, (10), 141-150. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.43374>
- Aydın, B., Çulha, Ş., ve Yeşilgöz Şengün G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 860-874. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.656316>
- Bektaş, O., Çelik, P., ve Varinlioğlu, S. (2021). Fizik sınavına ve öğrenimine yönelik endişe düzeyinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 469-496. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.786356>
- Bowman, B., Donovan, M., ve Burns, S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447963.pdf>
- Büyüköztürk, (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 80-90.
- Clement, J. (2000). *Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability*. In Lesh, R. and Kelly, A., Handbook of research methodologies for science and mathematics education Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363869.pdf>.
- Demir, R., ve Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.324205>
- Ellinger, B.D., Wolf, W., Huck, C. ve King, M. (1967). *Development and refinement of a test of critical reading ability of elementary school children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018335.pdf>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/>

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*, Pegem Akademi.
- Ginsburg, H. (1981). The clinical interview in psychological research on mathematical thinking: Aims, rationales, techniques. *For The Learning of Mathematics*, 1(3), 4-11.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Hidayati, M., Inderawati, R., ve Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills, and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3780>
- Hunting, R. P. (1997). Clinical interview methods in mathematics education research and practice. *The journal of mathematical behavior*, 16(2), 145-165.
- Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kan, A. (2009). Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler. H. Atılgan (ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss.397-456). Anı.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43622>
- Katıtaş, S. (2022). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 5(49), 6250-6260. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1858>
- Khamkhong, S. (2018). Developing English L2 critical reading and thinking skills through the pisa reading literacy assessment framework: a case study of thai EFL learners. 3L: *Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 83 - 94. <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-07>.
- Koichu, B. ve Harel, G. (2007). Triadic interaction in clinical task-based interviews with mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 65(3), 349-365. <https://mathweb.ucsd.edu/~harel/Koichu%20Harel%202007%20triadic%20interactions.pdf>.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.
- Köse, N. (2006). Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kurland, D. J. (2000). *Critical reading v. critical thinking*, [http://www.criticalreading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm)
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2(4), 444-472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>
- Martina, F., Rizal, S., ve Handayani, F. A. (2021). The effect of critical reading strategy on students' reading ability in comprehending expository text. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 2(2), 170-179.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, çev.) Nobel.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özdemir E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi.
- Özonat, Z. (2018). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Parson, J. M. (1985). *The effect of metacognitive strategy training on critical reading ability*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Paul, R. ve Elder, L. (2003). *How to read a paragraph. CA: The Foundation of Critical Thinking*. <https://www.clevhills.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=176&dataid=460&FileName=the%20art%20of%20close%20reading.pdf>.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Anı.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*, Nobel.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Tsai, P. Y., Chen, S., Chang, H. P., ve Chang, W. H. (2013). Effects of Prompting Critical Reading of Science News on Seventh Graders' Cognitive Achievement. *International 138 Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 85-107.

Türkben, T., ve Karaman, Z. A. (2022). Yazınsal nitelikli metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 80-91. <https://doi.org/10.47479/ihead.1162814>.

URL 1: <https://www.csuohio.edu/writing-center/critical-reading-what-critical-reading-and-why-do-i-need-to-it>,

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

Wolf, W., Huck, S. C. ve King, M. L. (1967). Critical reading ability of elementary school children, Final Report, The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ.

Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>

Yurduğül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Sözlü bildiri] XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Türkiye.

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 14/12/2020-tarih 87084 sayılı toplantısında verilmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 14/12/2020-

Etik Kurul Karar Sayısı: 87084

## Ek-1

### Eleştirel Okuma Testi

1. “Ali, karnı çok acıktığı için .....

**Yukarıda verilen cümle, aşağıdakilerden hangisi ile tamamlanırsa, cümlenin anlamında bir yanlışlık olur?**

- a. sebze yemeğini beğenmedi.
- b. bir şeyler yemek istedi.
- c. yemek saatini sordu.
- d. çantasındaki keki yedi.

2. Gül “Sınıfımızdaki kız öğrenciler iyi voleybol oynar.” dedi. Sınıfımızdaki tüm erkek öğrenciler de bu konuda Gül’e katılıyor. Gül, okulun kız voleybol takımının sadece bizim sınıftaki kızlardan oluşması gerektiğini düşünüyor.

**Gül, bu düşüncesinde haklı mıdır? Neden?**

- a. Haklıdır, çünkü en iyi oyuncular bizim sınıfta toplanmış.
- b. Haksızdır, çünkü iyi voleybol oynayan başka kız öğrenciler de olabilir.
- c. Haklıdır, çünkü bizim sınıf tüm spor dallarında çok iyidir.
- d. Haksızdır, çünkü sınıfımızdaki erkek öğrenciler de çok iyi voleybol oynar.

3. Öğretmenimiz “Hasta olduğunuz zaman evinizde dinlenerek okula gelmeyebilirsiniz.” dedi.  
Ali bugün okula gelmedi.

**Yukarıda verilen iki cümle de doğru ise, bu bilgilerden başka hangi bilgiyi edinebiliriz?**

- a. Okuldaki herkes çok sağlıklıdır.
- b. Okula gelmeyen herkes hastadır.
- c. Sadece hasta olanlar okula gelmez.
- d. Ali’nin hasta olma ihtimali var.

4. Âlice: Hangi yoldan gitmeliyim?

Tavşan: Nereye gideceğini bilmiyorsan hangi yoldan gittiğinin hiçbir önemi yok.

**Âlice Harikalar Diyarında adlı, kitaptan alınan yukarıdaki alıntı bize neyi anlatmaktadır?**

- a. Kararlı olmamız gerektiğini
- b. Hedef belirlemenin önemini
- c. Danışmanın önemini
- d. İnsanın her şeyi yapabileceğini

## Rüzgâr ile Güneş

Rüzgâr ile güneş “Hangimiz daha güçlü?” diye tartışmaya başlamışlar. Sonunda aralarında bir yarışma düzenlemeyi kararlaştırmışlar.

“Şu aşağıda yürüyen yolcunun paltosunu kim daha önce çıkartabilirse o daha güçlüdür.” demişler.

Rüzgâr olanca gücüyle esmeye başlamış. Buz gibi soluğunu üfledikçe üflemiş ama o estikçe yolcu paltosuna daha sıkı sarılıyormuş.

Sonra güneş çıkmış ortaya. Bütün bulutları dağıtmış, ortalığı ısıtmış. Yolcu, hava ısınınca terlemiş. Paltosunu çıkardığı gibi yere atmış.

Çeviren: Ülkü Tamer/Ezop Masalları

### 5. Yukarıdaki **metne göre** yarışmayı kim kazanmış?

- a. Güneş
- b. Rüzgâr
- c. Yolcu
- d. Hiçbiri

### 6. Güneş ile Rüzgâr adlı metinde bize anlatılmak istenen nedir?

- a. Güçlü olmak için sert davranmalıyız.
- b. Yumuşak davranarak da güçlü olabiliriz.
- c. Sert davranışlarda bulunanlar kazanır.
- d. Yumuşak davranışlarda bulunanlar kaybeder.

### 7. Sağlığını düşünen herkes abur cubur yemekten kaçınır.

Ali sağlığına çok önem veriyor.

### Yukarıda verilen cümleler **doğru** ise bunlardan hangi sonuç çıkarılabilir?

- a. Ali'nin tüm tanıdıkları sağlığına önem verir.
- b. Ali dışında kimse sağlığına önem vermez.
- c. Ali abur cubur tüketmemeye dikkat eder.
- d. Ali abur cubur tüketmeyi çok sever.

### 8. Matematikte oldukça başarılı olan Aslı, matematiğin çok zevkli bir ders olduğunu söylüyor.

### Bu cümleyi açıklamanın **en doğru yolu** nedir?

- a. Aslı, matematik konusunda kesin destek almıştır.
- b. Aslı, diğer derslerin tümünde de oldukça başarılıdır.
- c. Aslı, arkadaşlarından daha zeki bir çocuktur.
- d. Aslı'nın başarılı olduğu dersi zevkli bulması doğaldır.

9. Okuldan eve gelen Aslı, yıkanmış sebzeleri masada görünce dayanamayıp taze bir yeşilbiberi ağzına atıverdi. Biberi ısırığı gibi “Aaaa!” diye bağırdı. Çünkü biber çok acıydı.

**Acı kelimesinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?**

- a. Acı acı konuşunca çok üzüldüm.
- b. Bana veda ederken acı konuştu.
- c. Akşam yediğimiz yemek acıydı.
- d. Yavru kedinin canı acımış olmalı.

**10. ve 11. soruları aşağıda verilen metne göre yanıtlayınız.**

Hoca'nın komşusu bir gün ondan çamaşır ipi ister. Hoca mırın kırın eder. Komşusu anlayamaz Hoca'yı. İpe çok ihtiyacı olduğunu söyler. Hoca en sonunda bir bahane bulur ve “Benim hanım ipe un sermiş.” der. Komşusu çok şaşırır ve Hoca'ya inanmaz.

**10. Yukarıda verilen metinde geçen “mırın kırın etmek” deyimi ile anlatılmak istenen nedir?**

- a. İsteğe dürüstçe cevap vermek
- b. İsteği reddetmek için susmak
- c. İsteğe cevap vermek için beklemek
- d. İsteği çeşitli bahanelerle reddetmek

**11. Yukarıda verilen metne göre, Hoca'nın komşusuna “Benim hanım ipe un sermiş.” demesinin nedeni nedir?**

- a. İpi vermek istememesi
- b. Evinde ipi olmaması
- c. İpe un sermiş olması
- d. İpin evdeki yerini bilmemesi

12. Can ile Canan evde televizyonda çocuk işçilere yönelik bir haber izlediler. Haberde çocukların çalıştıkları için okula devam edemedikleri söyleniyordu. Can “Televizyonda izlediğimiz bu habere inanmıyorum. Çünkü benim tanıdığım her anne baba çocuğunu okula gönderiyor. Tüm anne babalar aynı şeyi yapar.”dedi.

**Canan, Can'a nasıl bir cevap verebilir?**

- a. Haklısın, anne babalar çocuklarını çok sever.
- b. Yanılıyorsun, haber TV'de verildiğine göre doğrudur.
- c. Haklısın, eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmış.
- d. Yanılıyorsun, tanıdığın aileler diğer ailelerle aynı olmayabilir.

13. Sınıfımıza yeni gelen arkadaşımız Aslı, herkeste kusurlar görüyor. Tüm arkadaşlarımızı eleştiriyor. Sanki Aslı, dört dörtlük de hiç hata yapmıyor! Hiç kimse mükemmel değildir. Hepimizin kusurları vardır. Başkalarındaki olumsuzlukları görmeden önce kusurlarımız olduğu gerçeğini unutmamalıyız.

**Aşağıdakilerden hangisi, yukarıda verilen metinden çıkarılamaz?**

- a. Bazı insanlar, herkesi eleştirir.
- b. Herkesin kusuru vardır.
- c. Bazı insanlar kusursuzdur.
- d. Eleştiri yaparken dikkatli olmalıyız.

**14. Televizyonda izlediği dizi Mert'in Osmanlı Devleti'ne olan ilgisini arttırmıştır. Mert, saraya ve saraydaki yaşama ilişkin en güvenilir bilgilere nasıl ulaşabilir?**

- a. Haftalık televizyon dergilerinden
- b. Dizide oynayan oyuncularından
- c. Müzeye dönüştürülen saraylardan
- d. İnternetteki herhangi bir sayfadan

**15. Matematik sınavına uğurlu kalemi ile giren Merve, sınavdan yüksek not aldı. Merve, yıl boyunca yapılan tüm sınavlara aynı kalemle girdi ve hepsinden çok yüksek notlar aldı. Merve uğurlu kalemini kaybedince bir daha yüksek not alamayacağını düşündü.**

**Merve doğru düşünüyor mu?**

- a. Hayır, çünkü Merve'nin başka bir uğurlu eşyası olabilir.
- b. Evet, çünkü Merve uğurlu kalemi sayesinde iyi notlar aldı.
- c. Evet, çünkü Merve'nin başka bir uğurlu eşyası yoktur.
- d. Hayır, çünkü Merve başarısını kaleme borçlu değildir.

**16. ve 17. soruları aşağıda verilen iki hikâyeye göre yanıtlayınız.**

**İlk Hikâye**

Baharın gelmesiyle bahçemizdeki çiçekler açmaya başladı. Rengârenk çiçeklerin güzelliği kelimelerle anlatılamaz. Güllerim mis gibi kokar. Begonyam beni çiçeksiz bırakmaz... Her biri ayrı özellikte ama hepsi muhteşem güzellikte...

**İkinci Hikâye**

Öğrencilerim çiçekler gibidir. Sınıfım da eşsiz bir bahçe. Her öğrencim diğerinden farklıdır ve farklı düşünür. Bir sorunumuz mu var? Yazarız, çizeriz, üzerinde konuşuruz. Biz tüm görüşleri değerlendirir ve doğru çözümü birlikte buluruz.

**16. Bu iki hikâye birbirine hangi yönleriyle benzer?**

- a. İkisinde de renklerin güzel olduğu anlatılıyor.
- b. İkisinde de çiçeklerin güzel olduğu anlatılıyor.
- c. İkisinde de öğrenciler ve çiçekler anlatılıyor.
- d. İkisinde de farklılıkların güzel olduğu anlatılıyor.

**17. Bu iki hikâye birbirinden hangi yönleriyle farklıdır?**

- a. Birinde çiçekler, diğerinde çocuklar anlatılıyor.
- b. Birinde bahçe, diğerinde renkler anlatılıyor.
- c. Birinde renkler, diğerinde öğretmen anlatılıyor.
- d. Birinde bahar, diğerinde bahçe anlatılıyor.

Çiftliğin birinde diğer tavuklardan farklı bir tavuk yaşarmış. Bu tavuğun yumurtaları altındanmış. Tavuğun sahibi bu yumurtaları pazarda satarmış. Adam günden güne zenginleşmiş. Zenginleştikçe para kazanma isteği artıyormuş. Bir gün daha çok para kazanmak için tavuğu kesmeye karar vermiş. Düşündüğünü yapmış ancak tavuğun karnında beklediği gibi altın yumurtalar yokmuş.

**18. Bu metinde geçen adamın kişiliği için ne söylenemez?**

- a. Açgözlü
- b. Çalışkan
- c. Hırslı
- d. Doyumsuz



19. Yukarıdaki görselin yer aldığı metnin konusu ne olabilir?

- a. Küresel ısınma
- b. Hayvanların korunması
- c. Mevsim değişikliği
- d. Hayvan sevgisi

20. Bahar, yıl boyunca beş deneme sınavına girdi. En iyi sonucu gördüğü 4. sınavda okul birincisi oldu.

Buna göre Bahar’la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- a. Bahar’ın en az bir sınavı çok iyi geçti.
- b. Bahar, diğer dört sınavda başarısız oldu.
- c. Bahar, sınavların sadece ikisinde başarılı oldu.
- d. Bahar’ın en kötü sınavı ilkiydi.

21. Yiğit, okul çıkışı çok heyecanlıydı. Eve gidince annesi ile kek yapacaktı. O gün onların birlikte pasta yapma günüydü. Ancak beklediği olmadı. Yiğit annesiyle kek yapamadığı için çok üzüldü. Annesi bir sonraki gün yapacaklarına söz verdi.

Yukarıdaki metne göre, Yiğit’in annesi ile kek yapamamasının nedeni nedir?

- a. Kek malzemeleri olmadığı için
- b. Annesi eve zamanında gitmediği için
- c. Metinden bunu anlayamayız.
- d. Annesi hasta olduğu için

22. Ünlü bir kemancıyı konser çıkışında gören hayranı koşarak yanına gider ve “Sizin kadar güzel çalabilmek için bütün hayatımı verirdim.”der. Kemancı “Ben verdim.”der ve ekler “Yaşam bir maceradır, hazır bir reçete değildir.”

Bu parçanın yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Çalışmanın önemini vurgulamak.
- b. Kemancının yaşamını vurgulamak.
- c. Ünlü bir kemancıyı tanıtmak.
- d. Görüş almanın önemini belirtmek.



23. Kedinin biri, bir gün mahalle kasabının önünde dolaptaki etlere saatlerce baktı. Onlardan yemek istiyordu ancak etlere ulaşması mümkün değildi. Kasap Ali de kediyi fark etmemişti. Kediyi görse ona bir parça et verirdi. Ne kediyi görüp et veren oldu ne de kedi etlere ulaşabildi. En sonunda kedi “Aman, zaten Ali'nin etleri hep bayat olur!” dedi ve gitti.

**Yukarıda verilen metnin ana fikri nedir?**

- a. Kediler kasaplardaki etlere ulaşamaz.
- b. Kasaplar kedilere et vermez.
- c. Yardımlaşmak güzeldir.
- d. Ulaşılamayan şeyler kötülenir.

**Testin kalan sorularını aşağıdaki metne göre yanıtlayınız.**

### SONBAHAR

Bugün hava güzeldi. Ilık bir sonbahar günü...

Okuldan çıkınca eve değil, parka doğru yürüdüm. Aklım ilk dersten beri parktaydı. İlk derste Buket kulağıma bir şeyler fısıldamış, aklımı başımdan almıştı.

“Aslı, parka sonbahar gelmiş!”

Önce inanmak gelmedi içimden. Sonbahar bizim mahalleye gelmez sanıyordum. Çünkü sonbahar sararan yapraklar, solan çiçekler demektir. Mahallemizde tek bir ağaç olmadığına göre sonbahar da bizim mahalleye uğramaz, diyordum.

Parkın kapısından girdiğimde büyülendim sanki. Nefesimi tuttum, o olağanüstü güzelliği doya doya seyrettim. Sihirli bir değnek ağaçların yapraklarının yeşilini sarıya, bordoya, kırmızıya çevirmişti.

Çantamı yere koydum. Önümdeki yaşlı çınara sevgiyle sarıldım.

“İşte!” diye bağırdım. “Bu gerçek bir sonbahar!”

*Sevim AK*

*Babamın Gözleri Kedi Gözleri*

**24. Aslı, neden sonbaharın yaşadığı mahalleye gelmeyeceğini düşünüyordu?**

- a. Mahalledeki ağaçların hepsi kuruduğu için
- b. Mahalle çok güneş aldığı için
- c. Mahallede ağaç olmadığı için
- d. Mahallede çok fazla yeşil ağaç olduğu için

**25. Metnin ana karakteri kimdir?**

- a. Aslı
- b. Buket
- c. Yaşlı çınar
- d. Parkın bekçisi

**26. Metinde anlatılan olay nedir?**

- a. Bir çocuğun yaşadığı mahalleye ağaç dikmesi
- b. Bir çocuğun parkta arkadaşlarıyla oynaması
- c. Bir çocuğun sonbaharı tanıması ve sevmesi
- d. Bir çocuğun okuldan kaçıp parka gitmesi

**27. Olay nerede gerçekleşmiştir?**

- a. Okulda
- b. Parkta
- c. Evde
- d. Sokakta

**28. Aslı, parkın kapısından girince neden büyülediğini hissediyor?**

- a. Ağaçlardaki yaprakların rengini çok beğendiği için
- b. Ağaçlar Aslı ile konuşmaya başladığı için
- c. Ağaçların hepsi kırmızı renge boyandığı için
- d. Ağaçların sarı yaprakları yerleri örttüğü için

**29. Metinde anlatılan olaylar ne zaman gerçekleşmiş?**

- a. Soğuk bir sonbahar günü
- b. Sıcak bir sonbahar sabahı
- c. Ilık bir sonbahar günü
- d. Serin bir sonbahar akşamı