



Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri, Yaratıcı Okuma Algıları ve Okuma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between the Critical Thinking Skills, Creative Reading Perceptions and Reading Self-Efficacy of Secondary School Students

Selvanur KAYHAN

Arş. Gör. ◆ Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ◆
selvanurkayhan@trabzon.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0002-6710-9815

Bircan EYÜP

Doç. Dr. ◆ Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ◆
bircaneyup@trabzon.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0001-8061-1159

Emine MALKOÇ

Yüksek Lisans Öğrencisi ◆ Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ◆
emine_malkoc22@trabzon.edu.tr ◆ ORCID: 0009-0007-7817-6996

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma korelasyon araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeydoğusunda bulunan bir ildeki resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarından seçilen 14 okulda öğrenim gören 641 öğrenci (Kız=349, Erkek=293) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, Yaratıcı Okuma Algı Ölçeği ve Okuma Öz Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuma öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin yaratıcı okuma algıları ile okuma öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken eleştirel düşünme becerisi ile yaratıcı okuma algıları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma puanlarının orta seviyelerde, okuma öz yeterliği puanlarının ise orta seviyenin üstünde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından tüm değişkenlerde kız öğrenciler lehine sonuçlara ulaşırlarken sosyoekonomik durum açısından sadece eleştirel düşünme ve okuma öz yeterliğinde anlamlı farklılıklara ulaşıldığı ancak yaratıcı okuma algısında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlayan okuma öz yeterliğine yeterince sahip olmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, yaratıcı okuma, okuma öz yeterliği, okuma becerisi

Abstract

The present study aims to determine secondary school students' critical thinking skills, creative reading perceptions, and reading self-efficacy levels and examine their relationship. The study was based on a correlation design. The study group consisted of 641 students studying in 14 schools selected from public secondary schools and imam hatip secondary schools in a province located in the northeast of Türkiye. Personal Information Form, the Critical Thinking Skills Test, the Creative Reading Perception Scale and the Reading Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. As a result of the study, significant positive relationships were found between the critical thinking skills and reading self-efficacy of the secondary school students. While significant positive relationships were found between the creative reading perceptions and reading self-efficacy of the students, no significant relationship was found between the critical thinking skills and creative reading perceptions. The study also determined that the students' critical thinking and creative

reading scores were at moderate levels, while their reading self-efficacy scores were above average. Regarding gender, results were found in favor of female students in all variables. In terms of socioeconomic status, significant differences were found only in critical thinking and reading self-efficacy, but no significant difference was found in creative reading perception. The findings of the study show that students do not sufficiently possess high-level thinking skills and reading self-efficacy, which contributes to the development of these skills.

Keywords: Critical thinking; creative reading; reading self-efficacy; reading skills

1. Giriş

Öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencinin kazanması beklenen birtakım beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler, bilgi çağında ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, yenilikçilik, iletişim ve iş birliği becerilerini kapsamaktadır (Partnership for 21st Century Learning (P21), 2007). Bu çalışmada incelenen kavramlardan ilki olan eleştirel düşünme, farklı disiplinler tarafından sıkça ele alınmaktadır. Günümüz eğitim dünyasında düşünen, eleştiren, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirilmek istenmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Bu özellikler de eleştirel düşünme becerisine sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Scriven (1976), madalyonun bir yüzünde eleştirel düşünme becerisi varsa diğer yüzünde yaratıcılığın yer aldığını ifade etmektedir. Eleştirel düşünme becerisini besleyen yaratıcılık, insan hayatının her alanında kullanılabilir bir beceridir (Clegg, 2008). Bu becerinin okuma alanına yansması yaratıcı okuma olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı okuma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve daha genel manada öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bilgi çağında öğrencilerden beklenen de okuduklarını ezberlemek yerine yeniden oluşturmalarıdır (Yurdakal & Susar-Kırmızı, 2017). Öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliklerini başarılı bir şekilde tamamlamaları ise okumaya yönelik yeterlik algılarıyla ilişkilidir. Bu inanç düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır (Unrau vd., 2018). Öğrenmenin en önemli yollarından biri okuma olduğundan (Güneş, 2006) öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin yükselmesi öğrenmelerini de etkileyecektir. Görüldüğü üzere bahsi geçen kavramların her biri öğrencilerin öğrenmelerinde doğrudan ya da dolaylı yoldan önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı okuma ve okuma öz yeterliklerine odaklanılmıştır. Daha nitelikli eleştirel düşünürler yetiştirmek, öğrencilerin yaratıcı okuma etkinliğinde bulunmasını sağlamak ve okuma öz yeterlik düzeylerini artırabilmek için öncelikle bu değişkenlere ait durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazınında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme (Cheong & Cheung, 2008; Lapuz & Fulgencio, 2020; Wang & Woo, 2010), yaratıcı okuma (Kasem vd., 2022) ve okuma öz yeterliklerini (Eyüp & Uzuner-Yurt, 2015; Karakoç-Öztürk, 2015) inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında eleştirel düşünme ile okuma becerisini (Yıldırım-Döner & Demir, 2024); yaratıcı okuma ile okuma becerisini (Eyüp & Kayhan, 2024) ve eleştirel düşünme ile yaratıcı okuma becerilerini (Ocak & Karanlı, 2022) ele alan çalışmalar da olmasına rağmen eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma ile okuma öz yeterliğini birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada, bu değişkenlerin bir arada ele alınmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve okuma becerileri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına ve bu ilişkiler doğrultusunda bu becerilerin nasıl daha iyi geliştirilebileceğine dair fikir sunması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.1. Eleştirel Düşünme

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilere kazandıracığı önemli çıktılardan başında eleştirel düşünme becerisi gelmektedir (Thompson, 2011). Eleştirel düşünme, argümanların doğruluğunun akıl yoluyla değerlendirilmesidir (Moore & Parker, 2009). Bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermesi ve bu kararların sebeplerini irdelemesi olarak da ifade edilmektedir (Hunter, 2014). Eleştirel düşünme, düşünme süreçlerinin sonucunu ve bu süreci değerlendirmeyi içerir (Halpern, 2003). Bu sebeple iyi bir eleştirel düşünürün; sorgulama yapan, elde ettiği bilgileri değerlendiren ve yorumlayan, ulaştığı sonuçları çeşitli kriterlere göre gözden geçiren ve olaylara geniş bir perspektiften yaklaşan bir birey olması beklenmektedir (Paul & Elder, 2019).

Eleştirel düşünme becerisi bireyin akademik ve iş hayatında önemli rol oynamaktadır. Her iki alanda da bireyin eleştirel ve tarafsız düşünmesi, bir argüman hazırlaması gereklidir (Eales-Reynolds vd., 2013). Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerine, akademik hayatlarında daha aktif rol almalarına ve özerk öğrenci olmalarına yardımcı olmaktadır (Phan, 2010; Toshpulatova & Kinjemuratova, 2020). Bu becerinin yeteri kadar gelişmemiş olması durumunda ise öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme süreçlerinde zorlanmaları muhtemeldir (McKendree vd., 2002). Bu sebeple eğitim programlarında bu becerinin öğrencilere küçük yaşlardan itibaren kazandırılacağı bir planlama yapılmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim hedeflerinde eleştirel düşünme becerisine atıf yapılmakta; yetişecek insan profilinin bu beceriyi barındırması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Council of European Union, 2015; Uribe-Enciso vd., 2017). Böylece eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yaratıcılıkları da dâhil olmak üzere üst düzey becerileri üzerinde olumlu yönde katkı sağlayabilir.

1.2. Yaratıcı Okuma Algısı

Günümüz eğitim ortamlarında amaç yalnızca bilgi vermek değil aynı zamanda yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmektir (Wang, 2012). Yaratıcı düşünme; hayal gücünü kullanma, bir fikir üretme veya geliştirme, varsayımda bulunma ve farklı sonuçlara ulaşma becerilerini kapsar (Fisher & Williams, 2004). Bireyi yaratıcılığa götüren fikri oluşturur, bu hâliyle başlı başına bir öğrenme yoludur (Adair, 2007). Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi için temel kaynaklardan biri okuma metinleridir (Sturgell, 2008). Zira birey bu metinleri okurken keşfetme duygusunu da sürece dâhil etmektedir (Wang, 2012).

Yaratıcı okuma, okurun metnin ötesine geçerek kendi yaşantılarıyla ilişkili olarak yeni ve farklı çıkarımlarda bulunmasını ifade etmektedir (Adams, 1968). Gainsburg (1961), yaratıcı okumanın aslında okuyucu için bir yaratma eylemi olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, okuyucu zamanla ortak yazar rolüne bürünerek esere eklemeler yapar, kendi yaşantılarından hareketle metni zihninde betimler, analiz eder ve metinle ilgili tahminlerde bulunur (Gainsburg, 1961). Sever (2010) de benzer şekilde bu süreci yaratma ve yeniden yaratma olarak tanımlamaktadır. Ona göre, yazar eserini yaratmakta; okur ise eseri kendi yaşantılarına, algısına ve hayal gücüne bağlı olarak anlayarak aslında eseri yeniden yaratmaktadır (Sever, 2010). Yaratıcı okuma etkinlikleri okuyucuların okuduklarına odaklanmalarını sağlayan bir süreci kapsamaktadır (Susar-Kırmızı & Kasap, 2017). Bu sebeple bu becerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Ancak karmaşık bir beceri olduğundan yaratıcı okumanın bir süreç boyunca öğretilmesi gerekmektedir (Adams, 1968). Zamanla öğretilen bir beceri olan yaratıcı okumanın geliştirilmesi, bireyin okumaya karşı olumlu duyuşsal özellikler kazanmasını sağlayabilir (Chou vd., 2016; Sardabi & Ojagh, 2022). Bu sebeple öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarının yüksek olması beklenmektedir. Öğrencilerin yaratıcı okumaya karşı algılarının yüksek olması yaratıcı okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

1.3. Okuma Öz Yeterliği

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, bireyin sosyal ve düşünsel hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Akademik açıdan başarının sağlanması da okuma düzeyiyle yakından ilişkilidir (Cox vd., 2003; Whitten vd., 2016). Bu becerinin gelişimi okul öncesi dönemde başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreci kapsar (Alexander, 2005; Locher & Pfof, 2020). Bu süreçte bireyin okuyazar düzeyinde bir okuma becerisi kazanmasının yanında okuduğunu anlama becerisinin de geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Karataş, 2018). Okuma becerisinin gelişim sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Motivasyon, üstbilgi, epistemik inançlar ve adanmışlığın yanında öz yeterlik de bu faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Afflerbach vd., 2013).

Öz yeterlik kavramı, Bandura (1997) tarafından, bireyin belirli çıktılara ulaşmak amacıyla eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır. Bu yargılar bireyin eylemlerini, seçimlerini ve hareket şekillerini farklı açılardan etkilemekte; birey kendisine güvendiği eylemleri yapmakta, tam tersi durumlarda ise eylemi yapmaktan kaçınmaktadır (Pajares, 1996). Öz yeterlik belirli bir alana özgüdür, yani bireyin bir alanda öz yeterliği yüksekken farklı bir alanda düşük olabilir (Dea Moore & Cook, 2011). Okuma becerisi açısından ele alındığında bu kavram, bireyin okuma etkinliğine dair başarılı olma inancını ifade etmektedir (Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler metni anlamlandırma sürecinde daha etkin ve başarılıdırlar; okuma öz yeterliği düşük olan öğrenciler ise metni anlayamayacaklarına inanırlar (Afflerbach vd., 2013). Bu doğrultuda öğrencinin okuma öz yeterliğini geliştirici çalışmalara yer verilmesi, öğrencinin okumaya katılımını artırabilir (Unrau vd., 2018). Yapılan araştırmalar da okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Solheim, 2011; Waleff, 2010). Bu çalışmada, okuma öz yeterliği ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin öğrencilerin okuma öz yeterliğini ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Okuma ve Okuma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Düşünme becerileri günümüzde eğitimciler tarafından ön plana çıkarılmakta, bu becerilerin belirli bir dersteki başarıyı arttırmakla birlikte daha üst bir beceri olarak öğrenmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir (McKendree vd., 2002). Eleştirel düşünme ve yaratıcılık da bireyin öğrenmeleri için gerekli iki beceridir (Partnership for 21st Century Learning (P21), 2007). Bailin ve arkadaşları (1999), eleştirel düşünme ve yaratıcılığın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ifade etmektedir. Onlara göre, birey eleştirel düşünürken olayların sonuçlarını zihninde tasarlar, olaylara yeni ve farklı perspektiften yaklaşır. Benzer şekilde birey herhangi bir yaratıcı etkinliğinde eleştirel düşünmeye dayalı akıl yürütebilir (Bailin vd., 1999). Zira yaratıcı düşünme içerisinde muhakeme yeteneği de barındırmaktadır (Fisher & Williams, 2004). Yaratıcı okuma açısından düşünüldüğünde ise Morris (1972) yaratıcı okuma etkinliğinin gerçekleşebilmesi için eleştirelilik ve ilgi barındırması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı okuma etkinliğine duyulan ilgi bizi öz yeterlik kavramına götürmektedir. Öz yeterliği yüksek bireylerin bilgiyi paylaşma yollarını ararken yaratıcılıklarını kullanmaları gerekmektedir (Parhamnia vd., 2022). Benzer şekilde okuma öz yeterliği yüksek olan bireylerin yaratıcı okuma algılarının da yüksek olması beklenmektedir. Kısacası öz yeterlik hem yaratıcı okumayı hem de eleştirel düşünmeyi besleyen bir duyuşsal özelliktir. Öz yeterlik ile eleştirel düşünme arasında karşılıklı bir ilişki bulunmakta, öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Moafian & Ghanizadeh, 2011; Tabrizi & Jafari, 2015). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı okuma ve okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin

belirlenmesinin eğitim sürecinde bu becerileri geliştirmeye yönelik nelerin yapılabileceği konusunda farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı okuma ve okuma öz yeterliklerinin cinsiyet ve sosyoekonomik duruma göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Wood (1994), erkeklerin iletişim özelliklerinin kadınlara kıyasla daha manipülatif ve rekabetçi olduğundan bahsetmektedir. Bu özellikler, erkeklerde eleştirel düşünme eğiliminin daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir; ancak cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisine dair alan yazınında fikir birliği olmadığı görülmektedir (Salahshoor & Rafiee, 2016). Benzer şekilde Abraham (2016) da yaratıcılıktaki cinsiyet farklılıklarının karmaşık bir alan olup belirsizliğini koruduğundan bahsetmektedir. Okuma becerisinde de cinsiyet değişkenine dair çelişkili sonuçların olması (Piercey, 2013), bu çalışmada cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmayı gerekli kılmıştır. Sosyoekonomik durum açısından değerlendirildiğinde ise sosyal sınıfın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Cheung vd., 2001). Nitekim öğrenci başarısı okul ile ilgili değişkenlerin yanında öğrencilerin büyüdüğü sosyoekonomik çevreye de bağlıdır (OECD, 2005). Kleemola ve arkadaşları (2023) da ebeveynlerin eğitimi gibi sosyoekonomik geçmişin daha sonraki eğitim sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple çalışmada, eleştirel düşünme, yaratıcı okuma ve okuma öz yeterliği üzerindeki etkiyi araştırmak üzere diğer değişkeni sosyoekonomik durum oluşturmuştur. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlik düzeylerini cinsiyet ve sosyoekonomik durum açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

1.5. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin,

1. Eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterliklerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Korelasyonel desende herhangi bir müdahalede bulunulmadan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2019). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 641 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem grubunun seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma grubunu sistematik olarak belirlemenin zor olduğu durumlarda (Fraenkel vd., 2012) kolay ulaşılabilecek ya da araştırma için gönüllü bireyler ile çalışılmasını ifade etmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada da çalışma grubunu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Trabzon ilindeki resmî ortaokullardan seçilen 14 okulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait kişisel ve demografik bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	349	54,4
	Erkek	293	45,6
Sınıf	5. Sınıf	357	55,6
	6. Sınıf	285	44,4
Yerleşim Yeri	Köy	8	1,2
	İlçe	35	5,5
	Şehir	597	93,0
Sosyoekonomik Durum	Düşük	108	16,8
	Orta	434	67,6
	Yüksek	72	11,2
Anne Eğitim Durumu	Okula gitmedi	5	,8
	İlkokul	67	10,4
	Ortaokul	74	11,5
	Lise	198	30,8
	Üniversite	179	27,9
	Lisansüstü	46	7,2
Baba Eğitim Durumu	Okula gitmedi	6	,9
	İlkokul	30	4,7
	Ortaokul	67	10,4
	Lise	191	29,8
	Üniversite	200	31,2
	Lisansüstü	52	8,1
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	599	93,3
	Hayır	42	6,5

*Yerleşim yeri, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenleri eksik veri barındırmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerine ait kişisel ve demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi: 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilmiştir. Test, 25 sorudan oluşmaktadır ve her soru

dört şıklı olarak hazırlanmıştır. Teste ait güçlük indeksi 0,37, ayırt edicilik indeksi ise 0,32 olarak bulunmuş, iyi düzeyde ayırt ediciliğe ve orta güçlüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Eğmir & Ocak, 2016).

Yaratıcı Okuma Algı Ölçeği: 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarını belirlemeyi amaçlayan ölçek Yurdakal ve Susar-Kırmızı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek metin olgusu, karakter olgusu ve yazar olgusu olmak üzere 3 alt faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör ölçeğe %16,16; ikinci faktör %15,77; üçüncü faktör %9,96 oranında ölçeği açıklamaktadır. Faktörlerin tamamının açıkladığı varyans %41,91'dir. 3'lü Likert tipinde hazırlanan ölçekte 0-40 arası puanlar düşük algı; 41- 70 arası puanlar orta düzey algı ve 71-100 arası puanlar ise yüksek düzeyde algı olarak ifade edilmektedir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,87'dir (Yurdakal & Susar-Kırmızı, 2017).

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği: Urfalı-Dadandı ve Urgan (2022) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanmış olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 faktörlü olup bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans %53,29'dur. Birinci faktör %33,95, ikinci faktör %8,73, üçüncü faktör %5,42 ve dördüncü faktör %5,18 oranında toplam varyansı açıklamıştır. Ölçekten en düşük 23, en yüksek 115 puan alınabilmektedir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.91'dir (Urfalı-Dadandı & Urgan, 2022).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, veri toplama sürecine başlamadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Tarih: 06.11.2023, Sayı no: E-81614018-000-2300060774) ve Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Bilimsel Araştırma izni alınmıştır. Sonraki aşamada belirlenen ortaokullara gidilerek veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrencilerden onam formu alınmıştır. Bunun yanında öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve elde edilecek verilerin çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı açıklanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sınıf ortamında yaklaşık iki ders saati sürmüştür ve bu süreçte öğrencilerin anlamadığı maddeler ya da sorular araştırmacı tarafından yönlendirme yapılmadan açıklanmıştır. Çalışmada veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin analizinde IBM SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer alması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Çokluk vd., 2021). Böylece çalışmada normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı okuma algısı ve okuma öz yeterliğinin değişkenlere göre değişme durumunu tespit etmek için İlişkisiz Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Katılımcılara ait tanımlayıcı bulguların elde edilmesinde tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yoluyla test edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verilerine Ait Korelasyonlar ve Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	1	2	3
1.Eleştirel Düşünme Becerisi	1		
2.Yaratıcı Okuma Algısı	,02	1	
3.Okuma Öz Yeterliği	,22**	,49**	1
Ortalama	10,20	50,78	83,44
Std. Sapma	4,01	8,56	15,53
Çarpıklık	,28	,13	-,22
Basıklık	-,47	,00	-,23

** $p < ,01$

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuma öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=,22$, $p<,01$). Bu doğrultuda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arttıkça okuma öz yeterliği puanları da artmaktadır. Tablo 2’de aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı okuma algıları ile okuma öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=,49$, $p<,01$). Buna göre, öğrencilerin yaratıcı okuma puanları arttıkça okuma öz yeterliği puanları da artmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı okuma algıları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ortalamalar

Değişkenler	Min.	Mak.	Ort.	Ss.
Eleştirel Düşünme	2,00	23,00	10,20	4,01
Yaratıcı Okuma	27,00	75,00	50,79	8,55
Okuma Öz Yeterliği	35,00	115,00	83,45	15,52

Tablo 3’te, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ait ortalamalarının 10,20 ($ss=4,01$); yaratıcı okuma algılarına ait ortalamalarının 50,79 ($ss=8,55$); okuma öz yeterliğine ait ortalamalarının 83,45 ($ss=15,52$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma puanlarının orta seviyelerde, okuma öz yeterliği puanlarının ise orta seviyenin üstünde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Yaratıcı Okuma	Kız	349	51,56	8,26	2,50	,013	,20
	Erkek	293	49,87	8,82			
Okuma Öz Yeterliği	Kız	349	85,66	14,20	3,94	,000	,31
	Erkek	293	80,81	16,60			
Eleştirel Düşünme	Kız	348	10,77	3,84	3,97	,000	,31
	Erkek	293	9,52	4,11			

İlişkisiz örneklem t testi analizinde Levene Testi ile varyansların homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ve analiz buna göre yürütülmüştür. Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı

okuma algı puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı ve küçük düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t= 2,50$, $p< ,05$, $d= ,20$). Bu farkın kızlar lehine olduğu; kız öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}= 51,56$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}= 49,87$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'te aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin okuma öz yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı ve orta düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t= 3,94$, $p< ,001$, $d= ,31$). Bu farkın kızlar lehine olduğu; kız öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}= 85,66$) erkek öğrencilere nispeten ($\bar{X}= 80,81$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı ve orta düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t= 3,97$, $p< ,001$, $d= ,31$). Kız öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ($\bar{X}= 10,77$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}= 9,52$) daha yüksektir.

Tablo 5. Araştırma Değişkenlerinin Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme	Gruplar Arası	265,309	2	132,655	8,60	,000	,03	A-B
	Gruplar İçi	9411,399	610	15,429				B-C
	Toplam	9676,708	612					
Yaratıcı Okuma	Gruplar Arası	403,247	2	201,623	2,79	,063	-	-
	Gruplar İçi	44278,338	611	72,469				
	Toplam	44681,585	613					
Okuma Öz Yeterliği	Gruplar Arası	5927,151	2	2963,575	12,86	,000	,04	A-C
	Gruplar İçi	140858,942	611	230,538				B-C
	Toplam	146786,093	613					

A=Düşük, B=Orta, C=Yüksek

Tablo 5'te özetlenen analiz sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının sosyoekonomik duruma göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($F_{(2,612)}= 8,60$, $p<,001$). Farkın kaynağını belirlemek için öncelikle Levene Testi ile varyansların homojenliğinin sağlanmadığı tespit edilmiş ve analize buna göre devam edilmiştir. Yapılan Dunnett's C testi sonucunda, anlamlı farkın, orta ve yüksek düzey ile düşük ve orta düzey arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sosyoekonomik durumu orta (Ort.=10,64 SS=3,97) olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının sosyoekonomik durumu yüksek (Ort.=9,03 SS=3,10) ve düşük (Ort.=9,32 SS=4,24) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Tablo 5'te, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı okuma puanlarının sosyoekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Tablo 5'ten elde edilen bir diğer bulgu ise ortaokul öğrencilerinin okuma öz yeterliği puanlarının sosyoekonomik duruma göre düşük ve anlamlı düzeyde farklılaşmasıdır ($F_{(2,613)}= 12,86$, $p<,001$). Farkın kaynağını belirlemek için öncelikle Levene Testi ile varyansların homojenliğinin sağlanmadığı tespit edilmiş ve analize buna göre devam edilmiştir. Yapılan Dunnett's C testi sonucunda, anlamlı farkın, düşük ve yüksek düzey ile orta ve yüksek düzey arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sosyoekonomik durumu yüksek (Ort.=91,76 SS=15,81) olan öğrencilerin okuma öz yeterliği puanlarının sosyoekonomik durumu orta (Ort.=83,03 SS=14,33) ve düşük (Ort.=80,57 SS=17,89) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve okuma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı okuma algılarının orta seviyelerde, okuma öz yeterliklerinin ise orta seviyenin üstünde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmanın temel sonucu ise öğrencilerinin okuma öz yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı okuma algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; ancak eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı okuma algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Eleştirel düşünme, günümüzde giderek önemi artan bir beceri olmasına rağmen araştırmalarda genel olarak öğrencilerin bu beceriden yoksun olduğu ve bu sebeple de eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesine ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Wang & Woo, 2010). Türkiye’de de farklı kademelerdeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yeterince sahip olmadığını göstermektedir (Ocak & Kutlu-Kalender, 2017; Yetgin & Katrancı, 2020). Bu bakımdan yurt içinde ve dışındaki çalışmalar ile bu çalışmada ulaşılan bulgular tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini (Köksal & Çöğmen, 2018) ya da eğilimlerini (Bakır & Eğmir, 2022; Sarigoz, 2012; Uyar, 2023) yüksek bulan çalışmalar mevcut olsa da bunların az sayıda olduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer durum ise Türkiye’de öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandıracak olan öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeylerde olmasıdır (Iliman-Püsküllüoğlu & Altınkurt, 2018; Korkmaz, 2009). Bu da eğitimcilerin eleştirel düşünme becerisine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi bağlamında Türk eğitim sisteminin pek parlak bir karneye sahip olmadığı söylenebilir. Oysaki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında eleştirel düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmakta (MEB, 2019) ve programlarda eleştirel düşünme becerisine ilişkin kazanımlara yer verilmektedir (Duran, 2013; Söylemez, 2018). Ancak bu durumun ders kitaplarına yansımadağı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Dilekçi & Karatay, 2022). Öğrencilerin programı değil de ders kitabını dikkate aldığı ve ders sürecinde en çok kitabı kullandığı düşünüldüğünde, çalışmalarda ulaşılan sonuçların pek de şaşırtıcı olduğu söylenemez. PISA 2022 (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçları bu gerçeği daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğrencilerin karmaşık problemleri ne kadar çözebildiği ne kadar eleştirel düşünebildiği ve ne kadar etkili iletişim kurabildiğini belirlemeyi amaçlayan PISA 2022 Türkiye verileri de özellikle okuma ve matematik becerileri bağlamında olumsuz bir tablo sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). PISA 2018 sonuçları ile de karşılaştırıldığında, fen becerilerinde artış olmasına rağmen okuma becerilerinde önemli bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte fen de dâhil tüm alanlarda OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023; OECD, 2023). Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında, Türkiye’nin önümüzdeki yıllarda çağa ayak uydurma noktasında ciddi problemlerle karşılaşmaması adına dikkate değer önlemler almaya ihtiyacı vardır. Zira öğrencilerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve karar verme yeteneklerini içeren eleştirel düşünme becerisi (Reynders vd., 2020) temel 21. yüzyıl becerilerinden biri olup pek çok gelişmiş ülkede okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır (O’Reilly vd., 2022). Bu da Türkiye’de öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmada önemli adımlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı okuma, metnin ötesine geçip (Adams, 1968) hayal gücü aracılığıyla metnin yeniden oluşturulduğu imgesel bir düşünme sürecidir (He, 2017). Bu beceri, öğrencilerinin çok yönlü düşünme, yeni fikirler oluşturma (Yılmaz, 2009), tahmin etme ve problem çözme konusunda derinlik kazanmalarına katkı sağlar (Moorman & Ram, 1994). Ancak çalışmamızda ortaokul öğrencilerinin

yaratıcı okuma algılarının orta düzeyde olması bu becerileri yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Yaratıcı okuma, artık günümüzün temel becerileri arasında yer alsa da araştırmacılar tarafından çok dikkate alınmamakta ve konuyla ilgili çok fazla çalışma yapılmamaktadır (Yurdakal, 2019). Bu sebeple az sayıda yapılan çalışmaya bakıldığında, çalışmamız ile benzer bulgulara ulaştıkları, çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğu görülmüştür (Afifah vd., 2023; Yetgin & Katrancı, 2021). Bu veriler, okullarda öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha ciddi uygulamaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerin eğitimine yönelik çalışmalara da ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca alan yazınında yaratıcı okuma konusunda bir bilgi boşluğu olduğu görülmektedir (van de Ven, 2017). Bu durum, konuyu geniş kapsamda ele almayı engellemektedir. Bu sebeple yaratıcı okuma üzerine daha yoğun çalışmaların yürütülmesi alan yazınında ortaya çıkan bu boşluğu kapatması açısından önemlidir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma öz yeterlikleri orta seviyenin biraz üstünde bulunmuştur. Ulaşılan bu bulgu, öğrencilerin okuma yeteneklerine dair inançlarının tam gelişmediğini göstermektedir. Oysaki öğrencilerin okuma yeteneklerine yönelik inançlarının yüksek ya da düşük olması bu eylemin sürdürülmesinde belirleyici bir role sahiptir (Schunk, 1989). Bu bakımdan öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin tam gelişmemiş olması bu konuda evden, okuldan ya da öğrenciden kaynaklı bazı eksikliklerin veya problemlerin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, farklı yaş grupları ile yapılan çalışmaların bulguları ile de desteklenmektedir (McCabe vd., 2006; Trisnayanti, vd., 2020). Ancak alan yazınında farklı sonuçlara ulaşan deneysel ya da deneysel olmayan çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür (Li & Wang, 2010; Peura vd., 2021). Öz yeterlik alana özgü (Bandura, 1997) olmakla birlikte tek bir alan içinde bile farklı bağlamlara ya da alt becerilere göre değişiklik gösterebilmektedir (Bruning vd., 2013; Peura vd., 2021; Shell vd., 1995). Çalışmalar arasında ortaya çıkan farklılıkların alan yazınındaki bu durumu desteklediği söylenebilir. Ayrıca okuma öz yeterliği ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin önemli olduğu alan yazınında sıkça vurgulanmaktadır. Mevcut birçok çalışmada okuma öz yeterliği ile okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu, okuma öz yeterliğinin öğrencilerin okuma başarısını etkileyen dikkate değer faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir (Fitri vd., 2019; Unrau vd., 2018). Bu bağlamda, araştırmada ulaşılan bulgudan hareketle öğrencilerin okuma başarılarının da yeterli düzeyde olmadığı, okuma becerisi açısından geliştirilmeye ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Bu değerlendirme, PISA 2022'de öğrencilerin okuma becerilerine yönelik elde edilen sonuçlar ile de desteklenmektedir. Nitekim PISA 2022'de Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma başarılarının orta düzeylerde olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2023). Okuma öz yeterliği ve okuma başarısının birbiri üzerindeki etkisi ve araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da dikkate alındığında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik acil ve ciddi çalışmaların yürütülmesi daha da önemli hâle gelmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek olmamakla birlikte olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin okuma öz yeterlikleri arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de kısmen arttığını söyleyebiliriz. Alan yazınında eleştirel düşünmenin okuma öz yeterliği ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmasa da okuyucu öz yeterliği ile ilişkisini araştıran bir çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen çalışmada Mckinnon (2012), Amerika'da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuyucu öz yeterlikleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu; güçlü eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin okuma becerilerinin de daha olumlu anlamda etkilendiğini belirlemiştir. Eleştirel düşünme; bir konuyu tanımlama, kavramsallaştırma, var olan önemli ilişkileri belirleme, konuya dair doğru çıkarımlarda bulunma, bu çıkarımların doğruluğunu kanıtlama ve ulaşılan sonucun değerlendirilmesini gerektirir, bu sebeple de entelektüel açıdan disiplinli bir süreçtir (Pascarella &

Terenzini, 1991; Scriven & Paul, 1987). Bu becerilere sahip bir bireyin metinleri daha derinlemesine okuyup anlaması, verilen mesajları ve ana fikri belirlemesi, sunulan düşünceleri analiz ve sentez edebilmesi, metinler arası ilişkiler kurabilmesi mümkündür (Taglieber, 2003). Kısacası bireyin okuma eyleminde iyi olması okuma öz yeterliğini de olumlu yönde etkileyecektir (Unrau vd., 2018). Dolayısıyla okullarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara daha çok yer verilmesi hem daha başarılı hem de öz yeterliği daha yüksek okurların yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Çalışmada, öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile yaratıcı okuma algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin okuma öz yeterlikleri arttıkça yaratıcı okuma algılarının da arttığı görülmektedir. Alan yazınında okuma öz yeterliği ile yaratıcı okuma algısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yazma öz yeterliği ile yaratıcı yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Demir, 2013; Melanlıoğlu & Demir-Atalay, 2016). Yani, bir dil becerisine yönelik sahip olunan öz yeterlik o beceride yaratıcılık gibi daha üst düzey becerilerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, Bandura'nın (Bandura, 1986; 1997) gelişmiş öz yeterliğin verilen görevle ilgili bilişsel becerileri olumlu yönde etkileyip göreve yönelik motivasyonu arttırdığı ve böylece bireyde yaratıcılığı ortaya çıkardığı görüşünü desteklemektedir. Zira öz yeterlik ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da bu ilişkinin varlığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Nisula & Olander, 2023; Parhamnia vd., 2022; Sung, 2005). Diğer bir açıdan ise okuma eylemi başlı başına bir yaratım süreci olarak değerlendirilmektedir (Moorman & Ram, 1994). Dolayısıyla okumanın yaratıcılığı besleyen önemli bir eylem olduğu ifade edilebilir. Ritchie ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları çalışmada, okuma becerisi yüksek bireylerin daha yaratıcı bireyler olduğunu tespit etmişlerdir. Özetle, okuma başarısı ile okuma öz yeterliği (Fitri et al., 2019), okuma ile yaratıcılık (Ritchie vd., 2013) ve öz yeterlik ile yaratıcılık (Nisula & Olander, 2023) arasındaki ilişkiler dikkate alındığında, okuma öz yeterliği yüksek bireylerin yaratıcı okumada da daha başarılı olacakları söylenebilir.

Çalışmada en dikkat çeken bulgu, öğrencilerin yaratıcı okuma algıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Oysaki “yaratıcı ve eleştirel beceriler birbiriyle yakından bağlantılıdır” (Clegg, 2008, s. 221). Yaratıcılık yeniden oluşturma, üretme süreci iken eleştirelilik değerlendirme, yargılama sürecidir; yani üretimin olduğu yerde değerlendirme ve yargılama mutlaka söz konusudur (Paul & Elder, 2008). Bu durumda bireyin yaratıcı okuma sürecinde de eleştirel düşünme becerilerini kullanması gerekir (Adams, 1968). Ancak çalışmamızın bulguları bu düşünceleri desteklememektedir. Alan yazınında da doğrudan yaratıcı okuma ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmaması bu alanda ciddi anlamda bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Ocak ve Karslı (2022), öğrencilerin yaratıcı okuma algıları ile eleştirel okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve eleştirel okuma becerisinin yaratıcı okuma algısının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Baki (2020), öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerilerini önemli ölçüde yordadığını; eleştirel okumanın süreci değerlendirme becerileri üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalarda, yaratıcı okuma ile eleştirel okuma arasında güçlü bir ilişki bulunurken bizim çalışmamızda yaratıcı okuma ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki çıkmaması beklenmeyen bir sonuçtur. Zira Kohzadi ve arkadaşları (2014), eleştirel düşünme ile eleştirel okumanın birbiri ile ilişkili olduğunu ileri sürerler. Bu durumda çalışmalar arasındaki farklılığın neden kaynaklandığı önemli bir sorudur. Çalışmaların üçü de zamansal olarak yakın dönemlerde ve yakın yaş grupları ile yürütülmüştür. Ancak eleştirel düşünme ve eleştirel okuma için kullanılan veri toplama araçları farklı türlerdedir. Bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri için doğrudan bu becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen bir başarı testi (Eğmir & Ocak, 2016) kullanılırken diğer iki

çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Likert tipinde bir ölçek (Ünal, 2006) kullanılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin kendilerine dair algıları ile gerçek performansları arasındaki farkın bir yansıması olabilir. Lâkin bu çıkarımlar yeterli çalışma olmamasından dolayı sınırlılıklar içermektedir. Yaratıcı okuma ile eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılacak daha yoğun çalışmalarla ulaştığımız bu sonucun nedenlerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Çalışmadaki bir diğer bulgu ise kız öğrencilerin okuma öz yeterlikleri erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Benzer bulgular tespit eden az sayıda çalışma mevcuttur (Epçaçan & Epçaçan, 2010). Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı fark bulmayan çalışmalar da olduğu bilinmektedir (Carroll & Fox, 2017; Eyüp & Uzuner-Yurt, 2016; Smith vd., 2012). Buna rağmen Arslan (2013), okuma becerisi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları ele aldığı çalışmasında, ağırlıklı olarak sonuçların kız öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ile öz yeterlik arasındaki ilişki (Conway, 2017; Ülper & Şirin, 2020) dikkate alındığında, çalışmamızda kızlar lehine elde edilen bulguların bu durumu desteklediği söylenebilir. Ancak alan yazınındaki farklı sonuçlar, cinsiyet ve okuma öz yeterliği üzerine yeni çalışmaları gerektirmektedir. Bununla birlikte çalışmada, öğrencilerin yaratıcı okuma algıları cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Alan yazınında öğrencilerin yaratıcı okuma algılarını cinsiyet açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak cinsiyet farklılığının öğrencilerin yaratıcı okuma süreçlerini değerlendirmede anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit eden çalışmalar mevcuttur (Ökcü & Emir, 2024; Yetgin & Katrancı, 2021). Diğer bir taraftan ise yaratıcılık ve cinsiyet oldukça zor bir alandır; zira yaratıcılıkta doğuştan gelen cinsiyet farklılıklarının sonraki yaratıcılık başarısındaki farklılıkları nasıl açıklayabildiğini belirlemek oldukça karmaşık ve zordur (Baer & Kaufman, 2008, s. 75). Dolayısıyla hem yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkinin karmaşıklığı hem de yaratıcı okuma algısı üzerine çalışmaların yetersizliği bu alanda bir değerlendirme yapmayı zorlaştırmaktadır. Her ne kadar yaratıcılık ve cinsiyet çalışmaları alan yazınında belli bir yer edinmiş olsa da yaratıcı okuma üzerine daha yoğun çalışılması gerektiği görülmektedir. Yine çalışmamızda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu bilinmektedir (Amanvermez-İncirkuş, 2021; Ay & Akgöl, 2008; Putri vd., 2020). Lâkin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulmayan çalışmalar da mevcuttur (Zetriuslita vd., 2016). Benzer şekilde 2010-2019 yılları arasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmaların meta-analizini yapan Aslanyürek-Sezer ve arkadaşları (2022) da eleştirel düşünme üzerinde cinsiyetin belirgin bir anlamlı fark oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Geçmişte eleştirel düşünmenin daha çok erkeklere yönelik bir beceri olduğuna dair ön yargılar alan yazınında mevcut olsa da (Wheary & Ennis, 1995) son yıllardaki çalışmaların sonuçları bu ön yargının geçerli olmadığını göstermiş diyebiliriz. Ayrıca çalışmamızda kız öğrencilerin tüm değişkenler boyutunda erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek puanlar almış olmaları son yıllarda eğitimde kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten akademik olarak daha başarılı ve öz güven sahibi oldukları (Bilgin & Erbuğ, 2021) yönündeki tespitleri de desteklemektedir.

Çalışmada, son olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre okuma öz yeterliklerinin düşük ve anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin okuma öz yeterlikleri sosyoekonomik durumu orta ve düşük olan öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları iyileştikçe okuma öz yeterliklerinin arttığına yönelik çalışmalar da bulgularımızı destekler niteliktedir (Epçaçan & Epçaçan, 2010; Eyüp & Uzuner-Yurt, 2016). Diğer bir taraftan ailelerin sosyoekonomik durumları çocukların okuma başarılarının artmasında da etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Özbay, 2006; Yeung vd.,

2022). Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarına daha farklı ve zenginleştirilmiş ortamlar sunma imkânının fazla olması çocukların dil gelişimlerine olumlu anlamda etki ederken bir taraftan da okuma becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Epçaçan & Epçaçan, 2010). Bununla birlikte ailelerin sosyoekonomik düzeyleri öğrencilerin öz yeterlik inançlarını da etkilemektedir (Han vd., 2015; Sakız 2013). Bu bakımdan çalışmamızın bu bulguları hem öz yeterlik hem de okuma başarısı açısından ele alındığında da alan yazınına destekler niteliktedir. Çalışmamızda, diğer taraftan sosyoekonomik durumun öğrencilerin yaratıcı okuma algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yaratıcı okumaya yönelik çalışmaların yetersizliği bu konuda tartışma yapmaya engel olmaktadır; ancak yaratıcılık bağlamında bakıldığında, ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Çeliköz, 2017; Mangır & Çağatay-Aral, 1991). Bununla birlikte, yaratıcılık ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi inceleyen 117 araştırma üzerine yapılan bir meta-analiz çalışmasında da pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin ilkokuldan üniversiteye gidildikçe dağıldığı belirlenmiştir (Acar vd., 2023). Bu açıdan bakıldığında ise ortaokul öğrencileri ile yaptığımız bu çalışmanın bulgularının alan yazını ile çok büyük farklılık göstermediği söylenebilir. Çalışmada son olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre eleştirel düşünme becerilerinin düşük ve anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Buna göre, sosyoekonomik durumu orta olan öğrencilerin yüksek ve düşük olan öğrencilere nispeten eleştirel düşünme becerileri daha yüksektir. Türkiye’de eleştirel düşünme üzerine yapılan tezleri inceleyen Çakan-Akkaş ve Kabataş-Memiş (2021) çalışmalarında, eleştirel düşünmeyi sosyoekonomik açıdan ele alan sekiz çalışma belirlemişler ve bunların beşinde eleştirel düşünme ve sosyoekonomik durum arasında olumlu bir ilişki tespit edildiğini, üçünde hiçbir ilişki olmadığını; ancak olumsuz bir ilişki bulan çalışmanın da olmadığını tespit etmişlerdir. Yani öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme becerileri de yükselmekte ya da sosyoekonomik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında herhangi bir ilişki yoktur. Alan yazınında sosyoekonomik durumun eleştirel düşünme üzerinde makul bir etkisinin olabileceği yönünde tespitler ağırlıktadır (Arslan, 2012; Cheung vd., 2001; Gelerstein vd., 2016). Zira ailenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencinin çevresel imkânları ve edindiği farklı deneyimler artmakta bu da öğrencinin daha eleştirel düşünmesinde etkili olmaktadır (Kandemir & Eğmir, 2020, s. 1792). Ancak çalışmamızda, orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük ve yüksek sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerden kısmen yüksek çıkması alan yazını ile kısmi benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla sosyoekonomik durumun gerek eleştirel düşünme gerekse okuma öz yeterliği üzerinde etkili bir role sahip olması çocukların akademik yaşamlarına hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda eşit olmayan koşullarda başlamasına ve yine bu koşullarda rekabet etmelerine neden olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmada elde edilen bulgular bazı kısıtlamalar dâhilinde düşünülmelidir. Öncelikle bu çalışma sadece ortaokul öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Diğer kademelerde öğrenim gören öğrencilerle de çalışmalar yapılarak ele alınan değişkenler üzerine daha ayrıntılı bilgi sağlanabilir. Ayrıca boylamsal bir çalışma ile öğrencilerin bu değişkenlere dair değişimlerini görmek yapılan eğitim öğretim uygulamalarının daha nesnel değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilen başarı testi (Eğmir & Ocak, 2016) ile ölçülürken yaratıcı okuma becerileri öğrencilerin algılarını ölçmeye yönelik Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri gösterdikleri performans ölçmeye yönelik araçlar ile ölçülürse bu becerileri hakkında daha sağlıklı yorum yapmak mümkün olabilir (Carey, 1994). Geliştirilecek bu ölçme araçları yaratıcı okuma ile ilgili alan yazınında var olan bilgi boşluğunun (van de Ven, 2017) azalmasına küçük bir katkı sunabilir. Çalışmamızda ele alınan değişkenlerin ölçülmesi başarı testi ve ölçekler ile sınırlıdır. Bu değişkenleri daha ayrıntılı ölçmek amacıyla gelecek çalışmalarda

gözlem, görüşme gibi veri toplama tekniklerinde çeşitliliğe gidilebilir. Ayrıca okuma öz yeterliğinin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı okuma ile ilişkisi dikkate alındığında ileride öğrencilerin okuma öz yeterliğini artırmaya yönelik çeşitli müdahale programları ya da sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bunlara ek olarak çalışmamızda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı okuma algıları ve eleştirel düşünme becerileri cinsiyet ve sosyoekonomik durumları açısından incelenmiştir. Ortaya çıkan bulguların daha iyi anlaşılabilmesi adına ailenin ve öğretmenin de sürece dâhil edildiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Değişim ve ilerlemenin kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasına hazırlanan çocukların üst düzey düşünme becerilerinin incelenmesi önemlidir. Bununla birlikte bu becerilerinin gelişiminde okumanın da katkısı dikkate alındığında (Brookhart, 2021; Winarni et al., 2020) çocukların okumaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal durumlarının da araştırılması ayrıca önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı okuma algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak eleştirel düşünme yaratıcı okumanın bir bileşeni olmasına (Adams, 1968) rağmen bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı okuma algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu becerilerin ayrıntılı bir şekilde daha fazla çalışılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcı okuma algılarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Özellikle 21. yüzyıl becerilerine sıkça vurgu yapılan günümüz dünyasında öğrencilerin bu becerilere yeterince sahip olmaması eğitim sistemi açısından önemli mesajlar vermektedir. İlgili kurumların öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik ciddi adımlarına ihtiyaç vardır. Diğer bir taraftan bu çalışmada kız öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı okuma algısı ve okuma öz yeterliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında da son dönemlerde kız öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı ve daha öz güven sahibi oldukları (Bilgin & Erbuğ, 2021) yönünde bulgular mevcuttur. Bu sebeple kız ve erkek öğrenciler arasında ortaya çıkan bu farklılığın ayrıntılı bir şekilde incelenmeye ihtiyacı vardır. Çalışmada son olarak sosyoekonomik durumun yaratıcı okuma algısı üzerinde etkisi olmasa da eleştirel düşünme ve okuma öz yeterliği üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür. Toplum içerisinde sosyoekonomik anlamda var olan eşitsizliğin çocukların daha küçük yaşta akademik ve duyuşsal anlamda karşılıklarına çıkmasının ileriki yaşamlarını da dolaylı olarak etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Bu konuda devletlerin çok daha ciddi adımlar atması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Abraham A. (2016). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain imaging and behavior*, 10(2), 609–618. <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9410-8>
- Acar, S., Tadik, H., Uysal, R., Myers, D., & Inetas, B. (2023). Socio-economic status and creativity: A meta-analysis. *The Journal of Creative Behavior*, 57(1), 138-172. <https://doi.org/10.1002/jocb.568>
- Adair, J. E. (2007). *The art of creative thinking: How to be innovative and develop great ideas*. Kogan Page Publishers.
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. International Reading Association.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: what else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440–448. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1146>
- Afifah, W., Soeharto, S., Budiwati, T. R., & Atmantika, Z. H. (2023). Enhancing reading abilities: Exploring the interrelationships among speed, critical, and creative reading through classroom-based action research. *Lectura: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 314-326. <https://doi.org/10.31849/lectura.v14i2.14926>
- Alexander, A.P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Amanvermez İncirkuş, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1261-1282. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.838035>
- Arslan, S. (2012). The influence of environment education on critical thinking and environmental attitude. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 902-909. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.579>
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Aslanyürek-Sezer, E., Eminoğlu-Küçüktepe, S., & Yıldız, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 252- 293. <https://doi.org/10.9779/pauefd.990873>
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-149. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualising critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Baki, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224.

- Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 21-40. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?*. (E. C. Aybek, Trans. Ed.). Nobel.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Carey, L. M. (1994). *Measurement and evaluation school learning*. Allyn & Bacon.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 174327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Cheong, C. M., & Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.1191>
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Lang, G., Yue, X. D., & Kwan, A. S. (2001). Critical thinking among university students: does the family background matter? *College Student Journal*, 35(4), 577.
- Chou, M. J., Cheng, J. C., & Cheng, Y. W. (2016). Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81-97. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040111>
- Clegg, P. (2008). Creativity and critical thinking in the globalised university. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 219-226. <https://doi.org/10.1080/14703290802175982>
- Conway, B. (2017). *Reading comprehension and self-efficacy*. All Capstone Projects, 283. Retrieved from <https://opus.govst.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1286&context=capstones>
- Cox, S. R., Friesner, D. L., & Khayum, M. (2003). Do reading skills courses help underprepared readers achieve academic success in college? *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), 170-196. <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2003.10850147>
- Council of European Union. (2015, March 17). Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Report from the informal meeting of European Union Education Ministers. Eurydice Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. bs.) (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayınları.

- Çakan-Akkaş, B. N., & Kabataş-Memiş, E. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Dea Moore, C., & Cook, K. M. (2011). Promoting and measuring family caregiver self-efficacy in caregiver–physician interactions. *Social Work in Health Care*, 50, 801–814. <https://doi.org/10.1080/00981389.2011.580835>
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 78-101. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1026402>
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_571
- Eales-Reynolds, L. J., Judge, B., McCreery, E., & Jones, P. (2013). *Critical thinking skills for education students*. Learning Matters.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 337-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>
- Epçaçan, C., & Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and cultural factors effecting self efficacy on reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 666-671. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.081>
- Eyüp, B., & Kayhan, S. (2024). Secondary school students' perceptions of creative reading: the predictive role of metacognitive awareness of reading strategies, reading motivation and reading engagement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 11(1). 219-237.
- Eyüp, B., & Uzuner-Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 201-216.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. David Fulton Publishers.
- Fitri, D. R., Sofyan, D., & Jayanti, F. G. (2019). The correlation between reading self-efficacy and reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.33369/jeet.3.1.1-13>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 15(3), 185-192.

- Gelerstein, D., Del Rio, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P., & López, X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.002>
- Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen*, 2, 43-45.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Han, J., Chu, X., Song, H., & Li, Y. (2015). Social capital, socioeconomic status and self-efficacy. *Applied Economics and Finance*, 2(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11114/aef.v2i1.607>
- He, K. (2017). *A theory of creative thinking: Construction and verification of the dual circulation model*. Springer.
- Hunter, D. A. (2014). *A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Ilıman-Püsküllüoğlu, E., & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018037422>
- Johnson, R. B., Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (5th ed.). Sage.
- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Karakoç-Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908-936. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.23976>
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama (3. bs.). Pegem Akademi.
- Kasem, L. A. A. E., Ismail, A. M., & Elsayed, R. A. (2022). An investigation of the creative reading skills of preparatory school EFL students. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 6(6), 67-74. <https://doi.org/10.21608/suijer.2022.253738>
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2023). Critical thinking and writing in transition to higher education in Finland: do prior academic performance and socioeconomic background matter?. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 488-508. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2075417>
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kohzadi, H., Azizmohammadi, F., & Samadi, F. (2014). Is there a relationship between critical thinking and critical reading of literary texts: A case study at Arak University (Iran). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 33, 63-76. <http://dx.doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.33.63>

- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.422244>
- Lapuz, A. M. E., & Fulgencio, M.N. (2020). Improving the critical thinking skills of secondary school students using problem-based learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 1(1), 1-7.
- Li, Y., & Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal*, 12(2), 144-162.
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Mangır, M., & Çağatay-Aral, N. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(79), 10-20.
- McCabe, P. P., Kraemer, L. A., Miller, P. M., Parmar, R. S., & Ruscica, M. S. (2006). The effect of text format upon underachieving first year college students' self-efficacy for reading and subsequent reading comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 37(1), 19-42. <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850191>
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54(1), 57-67. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120110884>
- Melanlioğlu, D., & Demir-Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- McKinnon, J. L. (2012). *Effects of scaffolding higher order thinking questions on reader self-efficacy and critical thinking of sixth grade students* (Unpublished doctoral dissertation). Western Connecticut State University.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim adresi: <T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022 PISA Türkiye raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2011). A correlational analysis of EFL university students' critical thinking and self-efficacy. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(1), 119-149.
- Moore, B. N., & Parker, R. (2009). *Critical thinking* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Morris, J. (1972). Creative reading. *ELT Journal*, 26(3), 257-261.

- Nisula, A. M., & Olander, H. (2023). The role of creativity in knowledge workers' entrepreneurial intentions: The moderating effect of general self-efficacy. *Journal of Small Business Management*, 61(6), 3228-3254. <https://doi.org/10.1080/00472778.2021.1989593>
- Ocak, G., & Karlı, E. (2022). Relationship between critical reading skills and creative reading perceptions of fifth grade students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3), 91-100. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.3p.91>
- Ocak, İ., & Kutlu-Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.332515>
- OECD. (2005). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. (No.9264007245). Paris: OECD.
- OECD (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46(1), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Ökcü, M., & Emir, S. (2024). Dördüncü sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111-136. <https://doi.org/10.16916/aded.1371958>
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Parhamnia, F., Farahian, M., & Rajabi, Y. (2022). Knowledge sharing and self-efficacy in an EFL context: the mediating effect of creativity. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 71(4/5), 293-321. <http://dx.doi.org/10.1108/GKMC-03-2021-0040>
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st century learning. Received from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The thinker's guide to the nature of and functions of critical and creative thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (8th ed.). Rowman & Littlefield.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, Article 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>

- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 284-292.
- Piercey, R. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: which measure works best?* (Unpublished doctoral dissertations). University of Kentucky.
- Putri, T. S. Y., Wilujeng, I., Pratama, M. A., & Astuty, S. (2020). Critical thinking skills differences of junior high school students based on the gender. *Journal of Physics: Conference Series*, (1440/1, p. 012087), IOP Publishing.
- Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S.M., Stanford, C. L., & Cole, R. S. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7(9). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J., & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009>
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Salahshoor, N., & Rafiee, M. (2016). The relationship between critical thinking and gender: A case of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 117-123.
- Sardabi, N., & Ojagh, P. (2022). The impact of creative literacy activities on the reading motivation and reading comprehension of young learners: Evidence from CLIL and EFL Settings. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 7(4), 1-16. <https://doi.org/10.22034/efl.2022.349070.1178>
- Sarigoz, O. (2012). Assessment of the high school students' critical thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5315-5319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.430>
- Scriven, M. (1976). *Reasoning*. McGraw-Hill.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. Received from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat* (5. bs.). Tudem.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.010>

- Solheim, O.J. (2011). The impact of self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *The Reading Teacher*, 61, 411-414. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.5>
- Sung, E. H. (2005). Relationships between self-esteem, general self-efficacy and creative personality. *Korean Journal of Child Studies*, 26(1), 217-228.
- Susar-Kırmızı, F., & Kasap, D. (2017). The effect of creative reading and creative writing activities on creative reading achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 406-412. <https://doi.org/10.29250/sead.286446>
- Tabrizi, A. R. N., & Jafari, M. (2015). The relationship among critical thinking, self efficacy, and Iranian EFL learners' reading comprehension ability with different proficiency levels. *Academic Research International*, 6(2), 412-427.
- Taglieber, L. K. (2003). Critical reading and critical thinking. *Ilha do Desterro a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (44), 141-163. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2003n44p141>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1–7.
- Trisnayanti, N. L. P. D., Agustini, D. A. E., & Tantra, D. K. (2020). Relationships among reading anxiety, reading self-efficacy, and reading competency in the vocational high school in Singaraja. *International Journal of Language and Literature*, 4(1), 33–46. <https://doi.org/10.23887/ijll.v4i1.30225>
- Toshpulatova, D., & Kinjemuratova, A. (2020). Teacher perceptions on developing students' critical thinking skills in academic English module. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(1), 48–60.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Urfalı-Dadandı, P., & Urgan, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma öz-yeterliği ölçeği'nin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 173-190. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-878130>
- Uribe-Enciso, O. L., Uribe Enciso, D. S., & del Pilar Vargas Daza, M. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>

- Uyar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 62-82. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1309228>
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osman Gazi Üniversitesi.
- Van de Ven, I. (2017). Creative reading in the information age: Paradoxes of close and distant reading. *The Journal of Creative Behavior, Special Issue: The Creativity Paradox-Multidisciplinary Perspectives*, 156-164. <https://doi.org/10.1002/jocb.186>
- Waleff, M. L. (2010). *The relationship between mastery orientation goals, student self-efficacy for reading and reading achievement in intermediate level learners in a rural school district*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>
- Wang, Q., & Woo, H.L. (2010). Investigating students' critical thinking in weblogs: an exploratory study in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 11, 541-551. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9101-5>
- Wheary, J., & Ennis, R. H. (1995). Gender bias in critical thinking: Continuing the dialogue. *Educational Theory*, 45(2), 213-224. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00213.x>
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48-64.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Winarni, E. W., Hambali, D., & Purwandari, E. P. (2020). Analysis of language and scientific literacy skills for 4th grade elementary school students through discovery learning and ICT Media. *International Journal of Instruction*, 13(2), 213-222. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13215a>
- Wood, J. (1994). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Wadsworth.
- Yeung, S. S. S., King, R. B., Nalipay, M. N. N., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1196-1214. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>
- Yetgin, A., & Katrancı, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 8(4), 81-91. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.46576>
- Yetgin, A., & Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Research in Education and Teaching*, 10(4), 33-54.

- Yıldırım-Döner, S., & Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(242), 1023-1058. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1218134>
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 1-28.
- Yurdakal, İ. H., & Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Examination of correlation between attitude towards reading and perception of creative reading. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443-452. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.443>
- Zetriuslita, Z., Ariawan, R., & Nufus, H. (2016). Students' critical thinking ability: Description based on academic level and gender. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 154-164.

Extended Abstract

Introduction

There are a number of skills that students are expected to acquire in learning and teaching processes. These skills include critical thinking, creativity, problem-solving, innovation, communication and collaboration skills needed in the information age (Partnership for 21st Century Learning (P21), 2007). Critical thinking, the first of the concepts examined in this study, is frequently addressed by different disciplines. In today's education world, it is desired to raise individuals who think, criticise, question and produce (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). These characteristics make it necessary to have critical thinking skills.

Scriven (1976) states that if critical thinking skills are on one side of the coin, creativity is on the other. Creativity, which feeds critical thinking skills, is a skill that can be utilized in all areas of human life (Clegg, 2008). The reflection of this skill in the field of reading is referred to as creative reading. Creative reading can be described as developing new ideas, perspectives and understandings based on the text read and reacting creatively (Adams, 1968). Creative reading is effective on students' reading comprehension and, in a more general sense, on their learning. In the information age, students are expected to reconstruct what they read instead of memorizing it (Yurdakal & Susar-Kırmızı, 2017). Completing creative reading activities is associated with students' perceptions of reading efficacy. Reading self-efficacy is defined as the belief in one's reading ability (Fitri et al., 2019). As the level of this belief increases, students' success in reading comprehension also increases (Unrau et al., 2018). Since reading is one of the most significant means of learning (Güneş, 2006), an increase in students' reading self-efficacy will also affect their learning. Thus, each of the aforementioned concepts plays an important role directly or indirectly in students' learning.

The present study focuses on secondary school students' critical thinking, creative reading and reading self-efficacy. In order to train more qualified critical thinkers, enable students to engage in creative reading activities and increase their reading self-efficacy levels, it is necessary to determine their status regarding these variables. In this direction, the present study aims to determine secondary school students' critical thinking skills, creative reading perceptions, and reading self-efficacy levels and examine their relationship. Although studies examining secondary school students' critical thinking (Cheong & Cheung, 2008; Lapuz & Fulgencio, 2020; Wang & Woo, 2010), creative reading (Eyüp & Kayhan, 2024; Ocak & Karslı, 2022) and reading self-efficacy (Eyüp & Uzuner-Yurt, 2015; Karakoç-Öztürk, 2015) have been found in the literature, no study deals with these variables together. It is thought that addressing these variables collectively in the present study is significant in terms of providing a better understanding of the correlations between students' critical thinking skills, creativity and reading skills and providing ideas on how these skills can be better developed in line with these correlations.

This study aims to determine secondary school students' critical thinking skills, creative reading perceptions, and reading self-efficacy levels and examine their relationship.

In this direction, answers to the following research questions were sought. Secondary school students,

1. Is there a significant relationship between critical thinking skills, perceptions of creative reading and reading self-efficacy?
2. What is the level of critical thinking skills, creative reading perceptions and reading self-efficacy?

3. Is there a significant difference in critical thinking skills, creative reading perceptions and reading self-efficacy according to gender?
4. Is there a significant difference in critical thinking skills, creative reading perceptions and reading self-efficacy according to socioeconomic status?

Method

The present study was developed based on the quantitative correlational study design. The correlational design seeks to determine the relationship between two or more variables without intervention (Creswell, 2019). This design was used in the study since it was aimed to determine the relationship between secondary school students' critical thinking skills, creative reading perceptions and reading self-efficacy. The study group consisted of 641 secondary school students. The convenience sampling method was used in the selection of the sample group. This method refers to working with individuals who are easily accessible or volunteering for the study in cases (Johnson & Christensen, 2014) where it is difficult to determine the study group systematically (Fraenkel et al., 2012). In the present study, the study group consisted of students studying in 14 schools selected from official secondary schools in the Trabzon province located in the Eastern Black Sea Region of Türkiye. Personal Information Form, the Critical Thinking Skills Test, the Creative Reading Perception Scale and the Reading Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. IBM SPSS 23 package programme was used for data analysis. Whether the data have a normal distribution was determined by examining the kurtosis and skewness values (see Table 2). The fact that kurtosis and skewness values are within the range of ± 1 indicates that the data are normally distributed (Çokluk et al., 2021). Thus, it is seen that the normality assumption was met in the study. Unpaired Sample t-Test and One-Way Analysis of Variance (One-Way ANOVA) were used to determine the changes in critical thinking skills, creative reading perception and reading self-efficacy according to the variables.

Results

The findings revealed that the secondary school students' critical thinking skills and creative reading perceptions were at moderate levels, while their reading self-efficacy was above the moderate level. Furthermore, the main result of the study showed that there was a significant positive relationship between the reading self-efficacy, critical thinking skills and creative reading perceptions of the students. However, there was no significant relationship between their critical thinking skills and creative reading perceptions. Another finding in the study was that the reading self-efficacy of female students was significantly higher than that of male students. In addition, students' perceptions of creative reading showed a significant difference in favor of female students according to gender. In our study, the critical thinking skills of female students were significantly higher than those of male students. Finally, the study revealed that students' reading self-efficacy differed at a low and significant level according to their socioeconomic status. In other words, the reading self-efficacy of students with high socioeconomic status is higher than that of students with medium and low socioeconomic status. In this respect, the findings of our study support the literature in terms of both self-efficacy and reading achievement.

On the other hand, it was observed in our study that socioeconomic status did not make a significant difference in students' perceptions of creative reading. In our study, the fact that the critical thinking skills of students with medium socioeconomic status were partially higher than those of students with low and high socioeconomic status shows a partial similarity with the literature. Therefore, socioeconomic status has an effective role in both critical thinking and reading self-efficacy,

which causes children to start their academic lives under unequal conditions in both cognitive and affective terms and compete under these conditions.

Conclusion and Recommendations

Examining the high-level thinking skills of children preparing for today's world of rapid change and progress is crucial. However, considering the contribution of reading in developing these skills (Brookhart, 2021; Winarni et al., 2020), it is also essential to investigate children's cognitive and affective states related to reading. In this study, significant positive correlations were found between the students' reading self-efficacy, critical thinking skills and creative reading perceptions. However, although critical thinking is a component of creative reading (Adams, 1968), this study revealed no significant relationship between the students' critical thinking skills and their perceptions of creative reading. Therefore, these skills need to be further studied in detail.

Moreover, the present study emphasizes the importance of developing students' reading self-efficacy, critical thinking skills, and creative reading perceptions. Especially in today's world, where 21st century skills are commonly emphasized, the fact that students lack these skills sends important messages to the education system. There is a need for severe steps by relevant institutions to improve these skills in students.

The findings obtained in the study should be regarded with some limitations. First, the present study was limited to secondary school students. Conducting studies with students at other grade levels can provide more detailed information on the variables discussed. Moreover, observing the changes in students' progress regarding these variables with a longitudinal study may contribute to a more objective evaluation of educational practices. In this study, while the students' critical thinking skills were measured with an achievement test (Eğmir & Ocak, 2016), creative reading skills were evaluated with a Likert-type scale to measure students' perceptions. In future studies, if the creative reading skills of students are measured with tools to measure their performance, it may be possible to interpret these skills more accurately (Carey, 1994). These measurement tools to be developed may reduce the knowledge gap (van de Ven, 2017) in the literature on creative reading. The measurement of the variables addressed in the present study is limited to achievement tests and scales. In order to measure these variables in more detail, data collection techniques such as observations and interviews can be diversified in future studies. Furthermore, considering the relationship of reading self-efficacy with both critical thinking and creative reading, various intervention programs or in-class applications can be carried out to increase students' reading self-efficacy in the future.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 06.11.2023 tarihinde E-81614018-000-2300060774 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları, herhangi bir çıkar/çatışma beyanı olmadığını ifade etmektedir.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.