

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Investigation of Secondary School Students' Critical Reading Self-Efficacy Levels in terms of Various Variables

Hüseyin Çevik, Engin Demir

Yazar Bilgileri

Hüseyin Çevik 
Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
huseyin.cevik@beun.edu.tr

Engin Demir 
Dr., Bandırma Onyedi Eylül
Üniversitesi,
edemirakademik@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel tarama yöntemi kullanılarak Ankara ilindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 490 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, veri analizlerinde non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, ancak analiz boyutunda diğer boyutlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin 6., 7. ve 8. sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital oyun oynama süresi arttıkça eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı görülmüş; ancak oyun oynanan aygıtın (cep telefonu, bilgisayar, tablet) bu düzeyler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, aylık kitap okuma sayısının artmasının, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin eleştirel okuma becerileri öz-yeterliklerini geliştirmek için okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi ve dijital oyun sürelerinin dengelenmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eleştirel okuma
Öz-yeterlik
Okuma alışkanlıkları
Dijital oyunlar

Keywords
Critical reading
Self-efficacy
Reading habits
Digital games

Makale Geçmişi
Geliş: 11.11.2024
Kabul: 02.01.2025

ABSTRACT

This study aims to determine the critical reading self-efficacy levels of middle school students and to investigate how these levels differ in terms of various variables. The research was conducted using a descriptive survey method with a sample of 490 students from 5th, 6th, 7th, and 8th grades attending three different middle schools in Ankara. Data were collected using the Critical Reading Self-Efficacy Scale for Middle School Students. Since the data did not exhibit normal distribution, non-parametric tests, specifically the Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests, were used for data analysis. The findings revealed that the overall critical reading self-efficacy levels of the students were high; however, they received higher scores in the analysis dimension compared to other dimensions. When examining the variable of grade level, it was found that the critical reading self-efficacy levels of 5th-grade students were significantly higher than those of 6th, 7th, and 8th-grade students. It was observed that as the time spent playing digital games increased, the critical reading self-efficacy levels decreased. However, the type of device used for playing games (mobile phone, computer, tablet) was not found to have a significant effect on these levels. Additionally, the study concluded that an increase in the number of books read per month positively impacted the students' critical reading skills. Based on the findings, it is recommended that students' reading habits be encouraged and the time spent playing digital games be balanced to improve their critical reading self-efficacy.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Çevik, H. & Demir, E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *TEBD*, 23(1), 66-88. <https://doi.org/10.37217/tebd.1582802>

Giriş

Günümüzde bilgiye ulaşmak için pek çok farklı kaynak kullanılmakta, bu kaynaklar arasında yer alan okuma, bireyin kişisel, sosyal, zihinsel, dilsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunan en etkili yöntemlerden biridir. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, dilin anlama boyutunda önemli bir yer tutar. Okuma; yazılı metinleri, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer unsurları görme, algılama, tanıma ve bunların anlamlarını kavrama, karşılaştırma yapma, yorumlama, düşünme, yargıya varma ve analiz ederek değerlendirme sürecidir (Güngör, 2005). Basitçe harfleri seslendirmekten çok daha fazlasını içeren okuma, karmaşık zihinsel süreçleri ve üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Okumanın asıl amacı, metnin vermek istediği mesajı tam olarak anlamak ve metnin bütününe hâkim olmaktır (Şahin, 2019). Okuma becerilerinin temeli ilkokulun ilk yıllarında atılır. Daha sonraki yıllarda bu becerilerin pekiştirilmesi ve ileri düzeye taşınması sağlanır (Ateş, 2013). Temeli ilkokul yıllarında kazanılan okuma ve anlama becerilerindeki eksiklikler bazen üniversiteye kadar devam edebilir. Okuma ve anlama becerisi zayıf öğrenciler, çoğu zaman okudukları metinlerden yeterince bilgi edinemediklerini fark ederler. Bu problemlerin yaşanmaması amacıyla, ilkokuldan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektir (Ateş ve Akyol, 2013). Okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin akademik yaşamları boyunca karşılaştıkları sınavlarda ve projelerde daha başarılı olmalarını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin bilgiye erişim kapasiteleri artar, bu da onların bağımsız öğrenme becerilerini güçlendirir. Evde ve okulda kitaplarla dolu bir çevre oluşturmak, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını pekiştirmek için önemlidir. Cole ve Iyengar (2008), düzenli olarak ve zevk için okumanın akademik başarı ile güçlü bir bağlantısı olduğunu, evde daha fazla kitabı bulunan öğrencilerin test puanlarını artırdığını, gönüllü okuma alışkanlığı olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı ile gelişmiş eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinin aşınmasının akademik performansı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Okuma alışkanlığı geliştirmek ve bu alışkanlığı sürdürmek, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecine katkı sağlamak için de büyük önem taşır. Her okunan kitap öğrencilerin zihinlerinde yeni pencereler açar ve onları daha bilgili, daha anlayışlı ve daha yaratıcı bireyler haline getirir. Okuma alışkanlığı, bireylerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine de katkıda bulunur. Farklı karakterlerin yaşamlarına tanıklık etmek, farklı kültürleri ve bakış açılarını keşfetmek, öğrencilerin dünyayı daha geniş bir perspektiften görmelerini sağlar. Bu sayede, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri güçlenir. Bu geniş etkileri anlamak için okuma becerilerinin tarihsel gelişimine bakmak önemlidir.

Okuma, öğrencilerin bilgiye erişimlerini sağlayan temel bir araç olmanın ötesinde, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme,

bireylerin okudukları metinleri sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini kapsayan karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte, okuma becerileri güçlü olan öğrencilerin, metinleri daha derinlemesine anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneklerinin geliştiği gözlemlenmektedir (Brookfield, 2011). Ancak her okuma eleştirel okuma yöntemiyle yapılmaz ve her kitap eleştirilecek bir yön taşımaz. Örneğin, edebiyat eleştirmenleri dışında bir okuyucunun bir şiirde eleştirecek bir nokta bulmaya çalışması, kişiyi okuma amacından uzaklaştırır. Genel kabuller ne olursa olsun, birey olarak düşüncelerimiz, olaylara bakış açımız, tecrübelerimiz, mantığımız ve bilimsel şüphelerimiz, eleştirilerimizin temelini oluşturur (Çifçi, 2006).

Günümüzde, bilgiye sadece sahip olmak ve onu kullanmak yeterli değildir. Modern toplumların, bilgiyi üretebilen ve yayabilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu nedenle hem sanatsal hem de bilgilendirici metinlerin okurlar tarafından eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi önemlidir. Her yaş grubundaki öğrencilerin okullarda eleştirel okuma becerisi kazanması gerekir. Bu beceri, bireylerin hem kendi yaşamlarında hem de toplumsal olaylara karşı daha duyarlı olmalarına katkı sağlar. Aynı zamanda, bireyleri kendi sorunlarını ve toplumdaki diğer insanların sorunlarını çözme konusunda istekli ve yaratıcı hale getirir (Aybek ve Aslan, 2015; Çelik vd., 2017). Çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için hafızayı güçlendiren ve dikkati geliştiren birçok oyunlaştırılmış materyal bulunmaktadır. Örneğin, çocuk dergilerinde ve gazetelerin çocuk sayfalarında yer alan, iki resim arasındaki farklılıkları bulma veya belirli bir karakteri veya nesneyi labirent içerisindeki doğru yoldan çıkararak hedefe ulaştırma gibi etkinlikler, çocukların dikkatini artırmada önemli bir rol oynar. İlkokulda, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için özellikle yaratıcı hikâye yazımı, basit problem çözme oyunları ve dramatizasyon gibi etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca, günlük yaşamdan alınmış hikâyelerde “Bu durumda sen olsan ne yapardın?” gibi açık uçlu sorular sorularak çocukların düşüncelerini derinleştirmeleri teşvik edilebilir. Ortaokul düzeyinde ise, münazara etkinlikleri, grup çalışmalarıyla bir probleme farklı bakış açıları geliştirme ve medya okuryazarlığı gibi etkinliklerle eleştirel düşünme becerileri desteklenebilir. Öğrencilere bir gazete haberi ya da sosyal medya gönderisi verilerek “Bu bilgi doğru mu? Kanıt ne olabilir?” gibi sorularla analitik düşünme alışkanlıkları kazandırılabilir. Kısa filmlerdeki kurgu hatalarını tespit etme, bir mekânda uyumsuz dekorları belirleme, hikâyelerdeki karakterlerin kişilikleriyle çelişen davranışlarını saptama, küçük polisiye öykülerdeki ipuçlarını değerlendirme ve yönlendirilmiş dinleme etkinlikleri gibi çalışmalara odaklanılabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmeye katkı sağlar (Çifçi, 2006).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bireyler, çok sayıda bilgiyle karşılaşmaktadırlar. Bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine, onları sorgulamak, eleştirel bir gözle incelemek, doğruluğunu araştırmak, farklı durum ve koşullarda nasıl uygulanabileceğini değerlendirmek,

mevcut bilgilerle yenilerini karşılaştırmak ve problem çözme süreçlerinde bu bilgileri etkin şekilde kullanmak gerekmektedir. Bu bağlamda, eleştirel okuma süreci önemli bir rol oynar. Eleştirel okuma, bireyin metinleri sorgulayıp analiz etmesi, yorumlayarak değerlendirmesi ve elde ettiği bilgileri kendi düşünsel süzgecinden geçirerek bir sonuca ulaşması anlamına gelmektedir (Demir ve Kan, 2017). Başka bir ifadeyle, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Aybek ve Aslan, 2015; Özensoy, 2012). Eleştirel okumanın temelini oluşturan eleştirel düşünme, bir konuya inanma ya da bir eylemi gerçekleştirme sürecinde mantıklı ve yansıtıcı bir şekilde düşünmeyi içerir. Bu süreç, kişinin kendi düşünce süreçlerini fark ederek başkalarının düşüncelerini de dikkate almasını, şüpheleri ve varsayımları tespit etmesini, belirsizlikleri ortadan kaldırmasını, tartışmalar organize etmesini, sorular sormasını ve bu sorulara yanıt aramasını gerektirir. Ayrıca, kaynakların güvenilirliğini değerlendirmek ve bilgilerin doğruluğunu irdeleyerek anlam çıkarmak için yapılan aktif ve sistematik bir zihinsel faaliyeti kapsar (Anderson vd., 2001; Cüceloğlu, 1994; Demir ve Kan, 2017; Doğanay, 2007). Eleştirel bakış açısı sadece yazılı kaynaklardan ibaret olmayıp toplumun gelenek ve kodlarını kullanarak bireylerin iletişim kurduğu her türlü aracı kapsar. Şarkılar, romanlar, konuşmalar, filmler ve fotoğraflar gibi çeşitli iletişim türleri metin olarak kabul edilir (Coffey, 2008; Potur, 2014). Bu bakış açısı kelimeleri, resimleri, eylemleri ve sesleri okumayı gerektirdiği gibi dünyayı anlamayı da içerir.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek, onların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra hayat boyu öğrenen bireyler olmalarına da katkı sağlar (Fisher, 2011). Eleştirel okuma, öğrencilerin metinler üzerinde düşünmelerini, sorgulamalarını ve kendi görüşlerini oluşturmalarını teşvik eder. Bu beceri, öğrencilerin hem okul yaşamında hem de günlük yaşamlarında karşılaştıkları bilgileri değerlendirme yeteneklerini güçlendirir (Paul ve Elder, 2008). Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere aktif olarak katılmaları önemlidir. Öğrencilerin metinleri tartışma, soru sorma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve kendi analizlerini yapma fırsatlarına sahip olmaları gerekir (Brookfield, 2011). Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek materyallere ve kaynaklara erişimi olmalıdır. Bu kaynaklar arasında çeşitli okuma materyalleri, eleştirel okuma rehberleri ve interaktif etkinlikler bulunabilir (Ennis, 2011). Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmesi için, onların ilgilerini çekecek ve motive edecek yöntemler kullanılmalıdır (Gambrell, 2011). Örneğin, öğrencilerin kendi ilgilerine göre metin seçme fırsatı verilmesi, onların okuma motivasyonunu artırabilir (Güneş, 2013). Ayrıca, dijital araçların ve teknolojinin kullanımı, öğrencilerin eleştirel okuma etkinliklerine daha fazla katılım sağlamalarını destekleyebilir (Bandura, 1977). Dijital okuma materyallerinin kullanımı, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerinde etkili olabilir. Öğrencilerin çeşitli metinleri analiz etme ve değerlendirme

fırsatı sunan dijital kaynaklar, öğrencilerin okuma sürecinde daha aktif olmalarını ve metinleri farklı açılardan değerlendirmelerine olanak sağlar (Coiro, 2003; Leu vd., 2015).

Eleştirel okuma becerisine sahip bireyler yetiştirmek için, öğretmenlerin de bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gereklidir. Bununla birlikte birçok öğretmenin sınıf içi uygulamalarında, okumanın içeriğinden ziyade, genellikle akıcı okuma veya kelimelerin doğru telaffuzu gibi biçimsel yönler ağırlık verdiği gözlemlenmektedir (Abd Kadir vd., 2014; Çelik vd., 2017). Bu durum, öğrencilerin metinleri sadece yüzeysel olarak anlamalarına ve derinlemesine analiz yapamamalarına neden olabilir (Güneş, 2013). Eleştirel okuma, bireylerin okudukları metinlerin içeriklerini sorgulamalarını, metindeki argümanları değerlendirmelerini ve yazarın bakış açısını analiz etmelerini gerektirir (Fisher, 2011). Öğretmenlerin, öğrencilerde eleştirel okuma becerilerini geliştirebilmesi için kendilerinin de bu becerilere sahip olması ve sınıf içinde bu tür etkinliklere yer vermesi önemlidir (Paul ve Elder, 2008). Öğrencilerin aktif bir şekilde okuma sürecine katılmaları, metin üzerinde düşünceleri ve metni kendi deneyimleriyle ilişkilendirmeleri teşvik edilmelidir. Bu süreçte, sorular sorma, özet çıkarma, önemli bilgileri not alma ve tartışmalara katılma gibi etkinlikler, okuduğunu anlama becerisini pekiştiren önemli araçlardır. Öğretmenler, öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onların düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmelidir. Sınıfta düzenli tartışma ve münazara ortamları oluşturarak farklı bakış açıları anlamalarını sağlamalıdır. Öğrencilere okudukları metinleri analiz etmeleri ve eleştirel değerlendirmeler yapmaları için görevler verilmelidir. Proje ve araştırma çalışmaları ile öğrencilerin bağımsız düşünme yetenekleri geliştirilmeli, beyin fırtınası, problem çözme ve senaryo analizi gibi eleştirel düşünmeyi teşvik eden aktiviteler düzenlenmelidir (Facione, 2011). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin farklı bakış açıları anlamalarını ve kendi görüşlerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerini teşvik eder. Eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailelerin rolü oldukça kritiktir. Aileler, çocuklarının okuma alışkanlıklarını desteklemek ve onlara eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Örneğin, birlikte kitap okuma saatleri düzenlemek ve okunan metinler üzerine tartışmalar yapmak, çocukların eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Sipe, 2008). Ayrıca, ailelerin çocukların merak ettikleri konular hakkında soru sormalarını teşvik etmeleri ve düşüncelerini sağlayacak cevaplar vermeleri önemlidir. Güncel olaylar, kitaplar veya filmler hakkında tartışma ortamları yaratmak, çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanır. Çocukların metinleri daha iyi anlayabilmeleri için onları farklı türde kitaplar okumaya teşvik etmek ve okudukları hakkında konuşmalarını sağlamak oldukça etkilidir. Strateji oyunları, bulmacalar ve zekâ oyunları gibi eleştirel düşünmeyi teşvik eden aktivitelerle çocukları meşgul etmek, onların analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir (Gee, 2003).

Eleştirel okuma stratejileri, öğrencilerin okudukları metinleri daha derinlikli bir şekilde anlamalarını ve sorgulamalarını sağlar, böylece metinlerin gizli anlamlarını keşfetmelerine yardımcı olur. Bu stratejiler arasında şunlar yer alır (Corio, 2003; Fisher, 2011; Mulnix, 2012; Paul ve Elder, 2008):

- 1) *Ön Bilgi Aktifleştirme*: Öğrencilerin, okuma öncesinde metinle ilgili mevcut bilgilerini gözden geçirmeleri ve konuyla ilgili tahminlerde bulunmaları sağlanmalıdır.
- 2) *Soru Sorma*: Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilerin metinle ilgili sorular sormaları teşvik edilmelidir. Bu, metnin ana fikirlerini, yazarın amacını ve metindeki argümanları anlamalarına yardımcı olur.
- 3) *Anahtar Sözcüklere Dikkat Etme*: Öğrencilerin metindeki anahtar kelimelere ve ifadelere dikkat etmeleri sağlanmalıdır.
- 4) *Özetleme ve Not Alma*: Öğrencilerin okudukları metinleri özetlemeleri ve önemli noktaları not almaları, metnin ana fikirlerini ve detaylarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur.
- 5) *Metinler Arası Bağlantılar Kurma*: Öğrencilerin okudukları metinlerle daha önce okudukları metinler arasında bağlantılar kurmaları teşvik edilmelidir. Bu, öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirir ve metinler arası ilişkileri anlamalarını sağlar.
- 6) *Yazarın Amacını ve Bakış Açısını Belirleme*: Öğrencilerin, yazarın metindeki amacını ve bakış açısını belirlemeleri, metni daha eleştirel bir şekilde okumalarına yardımcı olur.

Eleştirel okuma becerisini geliştirebilmek için, öğrencilere sunulan metinlerin kaliteli ve nitelikli olması önem taşır. Ayrıca, bu metinlere yönelik hazırlanan soruların da öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini harekete geçirecek bir derinlikte tasarlanması gerekmektedir (Çelik vd., 2017). Nitelikli metinler, öğrencilerin okuma sürecinde anlam çıkarmalarını, analiz yapmalarını ve değerlendirmelerde bulunmalarını sağlayacak zenginlikte olmalıdır. Ayrıca, bu metinlere ilişkin sorular, öğrencilerin sadece metni yüzeysel olarak anlamalarını değil, aynı zamanda metni derinlemesine incelemelerini ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin eleştirel okuma becerileri etkin bir şekilde geliştirilebilir. Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar, eleştirel okuma becerilerinin çeşitli yönlerini ve bu becerilerin öğrenci başarısına etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Orhan (2007) ve Aşlıoğlu (2008) eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin okul başarıları ile ilişkili olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi için uygun ortamların yaratılması gerektiğini vurgulamışlardır. Özensoy (2012), eleştirel okuma yönteminin sosyal bilgiler dersine önemli katkılar sağladığını ve öğrencilerin derse katılımını artırdığını tespit etmiştir. Ünal (2006) araştırmasında, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkben ve Karaman (2022), eleştirel okuma yapmanın öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerini artırdığını

belirlemiştir. Paul ve Elder (2008), eleştirel okumanın öğrenci başarısına katkısını vurgulamışlardır. Facione (2000), bu becerilerin akademik başarı ile güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Ennis (2011), eleştirel düşünmenin analitik yetenekleri ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade ederken Norris (1989) ve Ennis (1989) eleştirel okuma becerilerinin akademik başarıyı doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Okumanın bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutu da okuma eğitiminin amacına ulaşmasını ve okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktördür (Ülper vd., 2013). Okumanın duyuşsal boyutu; okumaya yönelik ilgi, tutum, motivasyon ve öz-yeterlik algısını içerir (Guthrie ve Wigfield, 2005; Henson, 2001). Öz-yeterlik, bireyin kendini belirli bir konuda nasıl algıladığıyla ilgilidir ve bireysel yeterliliği hakkındaki yargılarına ve inançlarına dayanır (Senemoğlu, 2013). Albert Bandura tarafından geliştirilen öz-yeterlik kavramı, bireylerin performansını ve motivasyonunu doğrudan etkiler (Bandura, 1977). Bu kavram, bireyin kendi becerilerine olan inancını ve bu inançların başarı beklentilerini içerir. Geçmiş başarılar, başkalarının başarılarını gözleme ve çevreden gelen teşvik edici geri bildirimler, öz-yeterlik duygusunu güçlendirir (Bandura, 1986; Schunk, 1991). Ayrıca, bireyin fiziksel ve duyuşsal durumu da öz-yeterlik algısını etkileyebilir; rahat ve olumlu bir zihin durumu, öz-yeterliği artırırken, stres ve kaygı gibi olumsuz duygular bunu azaltabilir (Pajares, 1996). Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede eleştirel okuma öz-yeterliğini artırmanın etkili bir yol olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik, bireyin hangi etkinlikleri seçeceğini, bir etkinlikte ne kadar çaba göstereceğini ve zorluklarla karşılaştığında ne kadar süre dayanacağını, ayrıca kaygı veya güven düzeyini belirler (Kurbanoglu, 2004; Özdemir, 2017). Yüksek öz-yeterlik, bireyin akademik başarısını artırır, kariyer hedeflerine ulaşma motivasyonunu yükseltir ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını geliştirmede kritik bir rol oynar. Bu nedenle, öz-yeterlik, bireyin kişisel gelişiminde ve yaşamının birçok alanında olumlu etkiler yaratır. Alanyazında eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını inceleyen araştırmalar, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bu konudaki durumlarını çeşitli değişkenler bağlamında ele almıştır. Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Aybek ve Aslan (2015), Küçüköğlü (2008), Şahin (2019) ve Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013) öğretmen adaylarının, eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğunu belirtirken Karasakaloğlu vd. (2012), öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Aybek ve Aslan (2015), sözel bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının, diğer bölümlerden mezun olanlara kıyasla daha yüksek eleştirel okuma öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu sonuç diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Küçüköğlü, 2008; Şahin, 2019; Topçuoğlu-Ünal ve Sever, 2013). Ayrıca üniversiteye giriş puan türü, öğrenim görülen bölümler, kitap okuma sıklıkları ve evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit

edilmiştir (Aybek ve Aslan, 2015). Muche vd. (2024), öğrencilerin okuma stratejisi kullanımı ve öz-yeterlik inançlarını orta seviyede bulmuşlardır. Bu araştırmalar, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinin, öğrenci başarısını artırmada ve analitik düşünme becerilerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitimi ve eğitim programlarının geliştirilmesi için önemli veriler sağlayabilir. Özellikle, sınıf düzeyi, dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet, telefon kullanım süresi, dijital oyun oynan aygıt ve aylık kitap okuma sayılarının eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerine etkisinin analizine dayanan bulguların öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeyleri ne düzeydedir?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeyleri,
 - a) Sınıf düzeyine,
 - b) Dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar/oyun konsolu, tablet, telefon kullanım süresine,
 - c) Dijital oyun oynadığı aygıt,
 - d) Aylık kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın amacına ve doğasına uygun olarak bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği, betimsel tarama yöntemine göre tasarlanmıştır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel araştırma yöntemi ise taramadır (Fraenkel vd., 2012, s. 15). Betimsel tarama, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 530 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacı kolayca erişilebilen ve

ulaşılması pratik olan bir durumu seçer. Zaman, maliyet ve iş gücü kısıtları göz önüne alındığında, uygun örnekleme yöntemi örnekleme ulaşmada avantaj sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örneklem büyüklüğü belirlenirken Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü tablosundan faydalanılmıştır. Araştırmada eksiksiz doldurulmayan anketler veri setinden çıkarılmış ve analizler 490 geçerli anket üzerinden yapılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf	5. Sınıf	60	12
	6. Sınıf	157	32
	7. Sınıf	136	28
	8. Sınıf	137	28
Dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet, telefon kullanım süresi	1 saatten az	69	14
	1-2 saat	155	32
	2-3 saat arası	118	24
	3 saat ve üzeri	148	30
Dijital oyun aygıtı	Cep Telefonu	321	66
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	19
	Tablet	75	15
Aylık kitap okuma miktarı	Hiç	63	13
	1	125	26
	2	105	21
	3	83	17
	4 ve üzeri	114	23
Toplam		490	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıfta dengeli dağıldığı, 5. sınıf düzeyinde ise %12 katılım gösterdiği görülmektedir. Bir saatten az dijital oyun oynayan öğrenci oranı %14 ile daha fazla dijital oyun oynayan öğrencilere göre düşük seviyededir. Diğer oyun süreleri dengeli dağılımdadır. Öğrencilerin dijital oyunları yüksek oranda (%66) cep telefonu ile oynamaktadır. Öğrencilerin aylık kitap okuma oranları incelendiğinde hiç kitap okumayan öğrencilerin (%13) olduğu görülmekle birlikte ayda bir kitap okuyan öğrencilerin en yüksek oranda (%26) tabloda yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Kurnaz ve Çelikkanat-Nas (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş dereceli hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde Likert tipi ölçektir. Ölçek toplam 19 madde ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin zorluk alt boyutunda bulunan dört madde olumsuz maddedir. Ölçek, analiz, sorgulama, zorluk ve araştırma şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri $\chi^2/df=1,6$; SRMR=.04; NFI=.90; NNFI=.95; IFI=.96; CFI=.96 şeklinde bulunmuştur.

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları alt faktörler; analiz için .80, sorgulama için .77, zorluk için .79, araştırma için .73 ve ölçek geneli için .87 olarak bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla analiz faktörü için .78, sorgulama faktörü için .74, zorluk faktörü için .77, araştırma faktörü için .69 ve ölçek geneli için .84 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öncelikle düzenlenmiş daha sonra SPSS 27 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlikleri (ortalama, standart sapma, frekans vb.) ile tanımlanmıştır. Sınıf, dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet, telefon kullanım süresi, dijital oyun aygıtı ve aylık kitap okuma sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin belirlenmesinden önce yapılan dağılımların normalliği testi sonucunda ölçek genelinden ve alt faktörlerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tablo 2'de Kolmogorov-Smirnov test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	İstatistik	sd	p
Analiz	.84	490	.001
Sorgulama	.83	490	.001
Zorluk	.83	490	.001
Araştırma	.102	490	.001
Ölçek Geneli	.45	490	.018

Tablo 2'de verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre incelenmiştir. Anlamlılık derecesi $p < .05$ ise verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Elde edilen sonuçlar verilerin normal dağılmadığını ve yapılan analizlerde non-parametrik testlerin kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bağımsız değişken sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik puanları hangi düzeydedir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	n	\bar{x}	s
Analiz	490	3,83	.71
Sorgulama	490	3,59	.85
Zorluk	490	3,46	1,02
Araştırma	490	3,25	1,04
Ölçek Geneli	490	3,60	.62

Tablo 3'te ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik puan ortalamaları görülmektedir. Faktörler bazında ve ölçek genelinde puan ortalamaları incelendiğinde (1,00–1,80:Çok düşük; 1,81–2,60:Düşük; 2,61–3,40:Orta; 3,41–4,20:Yüksek; 4,21–5,00:Çok yüksek) ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma puanlarının yüksek düzeyde (3,60) olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlikleri sınıf düzeyi, dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar/tablet/telefon kullanım süresi, dijital oyun aygıtı ve aylık kitap okuma miktarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular sırasıyla Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Analiz	5. Sınıf	60	290,39	3	8,735	.033	5-6, 5-8
	6. Sınıf	157	228,08				
	7. Sınıf	136	250,28				
	8. Sınıf	137	241,06				
Sorgulama	5. Sınıf	60	314,82	3	20,418	.001	5-6, 5-7, 5-8
	6. Sınıf	157	218,02				
	7. Sınıf	136	245,43				
	8. Sınıf	137	246,70				
Zorluk	5. Sınıf	60	243,57	3	6,496	.090	-
	6. Sınıf	157	255,76				
	7. Sınıf	136	220,39				
	8. Sınıf	137	259,51				
Araştırma	5. Sınıf	60	321,73	3	26,225	.001	5-6, 5-7, 5-8, 6-8
	6. Sınıf	157	215,23				
	7. Sınıf	136	235,86				
	8. Sınıf	137	256,37				
Ölçek Geneli	5. Sınıf	60	303,02	3	13,673	.003	5-6, 5-7, 5-8
	6. Sınıf	157	226,81				
	7. Sınıf	136	235,12				
	8. Sınıf	137	252,04				

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarında, analiz ($\chi^2=8,735$, $p<.05$), sorgulama ($\chi^2=20,418$, $p<.05$), araştırma ($\chi^2=26,225$, $p<.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($\chi^2=13,673$, $p<.05$) sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Zorluk boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=6,496$, $p>.05$). Elde edilen bulgular zorluk dışındaki tüm boyutlarda 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin üst sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dijital Oyun Amaçlı Günlük Bilgisayar, Tablet, Telefon Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Süre</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Analiz	1) 1 saatten az	69	312,21	3	32,704	.001	1-2, 1-3 1-4, 2-4
	2) 1-2 saat	155	264,65				
	3) 2-3 saat arası	118	235,65				
	4) 3 saat ve üzeri	148	202,20				
Sorgulama	1) 1 saatten az	69	292,06	3	16,454	.001	1-3, 1-4 2-4
	2) 1-2 saat	155	261,95				
	3) 2-3 saat arası	118	231,26				
	4) 3 saat ve üzeri	148	217,92				
Zorluk	1) 1 saatten az	69	263,49	3	8,745	.033	1-4, 2-4
	2) 1-2 saat	155	263,59				
	3) 2-3 saat arası	118	243,98				
	4) 3 saat ve üzeri	148	219,38				
Araştırma	1) 1 saatten az	69	281,15	3	18,028	.001	1-3, 1-4 2,4
	2) 1-2 saat	155	269,25				
	3) 2-3 saat arası	118	236,39				
	4) 3 saat ve üzeri	148	211,27				
Ölçek Geneli	1) 1 saatten az	69	304,41	3	33,540	.001	1-3, 1-4 2-3, 2-4 3-4
	2) 1-2 saat	155	271,22				
	3) 2-3 saat arası	118	235,38				
	4) 3 saat ve üzeri	148	199,17				

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarında, analiz ($\chi^2=32,704$, $p>.05$), sorgulama ($\chi^2=16,454$, $p>.05$), zorluk ($\chi^2=8,745$, $p>.05$), araştırma ($\chi^2=18,028$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($\chi^2=33,540$, $p<.05$) dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet, telefon kullanım sürelerine göre arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Elde edilen bulgular tüm boyutlarda bir saatten az ve bir iki saat dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet, telefon kullanım süresine sahip öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin daha fazla sürede dijital oyun oynayan öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle dijital oyun süresi arttıkça eleştirel okuma öz-yeterliğinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dijital Oyun Aygıtı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Aygıt</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Analiz	Cep Telefonu	321	240,81	2	1,032	.597	-
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	255,29				
	Tablet	75	253,29				
Sorgulama	Cep Telefonu	321	243,15	2	.648	.723	-
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	256,02				
	Tablet	75	242,37				
Zorluk	Cep Telefonu	321	239,43	2	2,992	.224	-
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	267,96				
	Tablet	75	243,35				
Araştırma	Cep Telefonu	321	249,31	2	1,729	.421	-
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	248,20				
	Tablet	75	225,83				
Ölçek Geneli	Cep Telefonu	321	241,80	2	1,063	.588	-
	Bilgisayar / Oyun Konsolu	94	258,88				
	Tablet	75	244,55				

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun kanalına göre, analiz ($\chi^2=32,704$, $p>.05$), sorgulama ($\chi^2=16,454$, $p>.05$), zorluk ($\chi^2=8,745$, $p>.05$), araştırma ($\chi^2=18,028$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($\chi^2=33,540$, $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin dijital oyunları hangi cihaz üzerinden oynadıklarının eleştirel okuma öz-yeterlikleri üzerine bir etkisi olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayılarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Sayı (Aylık)</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Analiz	1) 0	63	179,71	4	46,832	.001	1-3, 1-4 1-5, 2-3 2-4, 2-5 3-5, 4-5
	2) 1	125	201,76				
	3) 2	105	257,28				
	4) 3	83	268,91				
	5) 4 ve üzeri	114	301,93				
Sorgulama	1) 0	63	199,21	4	30,112	.001	1-3, 1-4 1-5, 2-3 2-4, 2-5
	2) 1	125	204,76				
	3) 2	105	267,57				
	4) 3	83	257,19				
	5) 4 ve üzeri	114	286,90				
Zorluk	1) 0	63	232,89	4	5,366	.252	-
	2) 1	125	228,75				
	3) 2	105	247,80				
	4) 3	83	245,54				
	5) 4 ve üzeri	114	268,69				
Araştırma	1) 0	63	226,52	4	19,684	.001	1-5, 2-3 2-4, 2-5
	2) 1	125	204,55				
	3) 2	105	253,84				
	4) 3	83	269,86				
	5) 4 ve üzeri	114	275,47				
Ölçek Geneli	1) 0	63	192,08	4	41,625	.001	1-3, 1-4 1-5, 2-3 2-4, 2-5
	2) 1	125	197,67				
	3) 2	105	260,62				
	4) 3	83	268,48				
	5) 4 ve üzeri	114	296,82				

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Ölçeği puanlarında, analiz ($\chi^2=46,832$, $p>.05$), sorgulama ($\chi^2=30,112$, $p>.05$), araştırma ($\chi^2=19,684$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($\chi^2=41,625$, $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Zorluk alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=5,366$, $p>.05$). Elde edilen bulgular zorluk boyutu dışında, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayıları arttıkça eleştirel okuma öz-yeterliklerinin arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle ayda bir kitap okuyan ya da hiç kitap okumayan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlikleri daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre düşüktür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyi, dijital oyun amaçlı günlük bilgisayar, tablet ve

telefon kullanım süresi, aylık kitap okuma sayısı gibi faktörlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ortaokul öğrencilerinin genel eleştirel okuma öz-yeterlik puan ortalamalarının, ölçek üzerinde yüksek bir düzeye ulaştığı görülmüştür. Özellikle "analiz" alt boyutundaki puanların diğer boyutlara göre daha yüksek olması, öğrencilerin metinleri çözümlene ve yapısal olarak inceleme yeteneklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Brookfield (2011), analiz becerisinin eleştirel düşünmenin temel taşlarından biri olduğunu ve bu becerinin, öğrencilerin metinler üzerinde daha derinlemesine düşünmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak Aşılıoğlu (2008), eleştirel okuma sürecinde analiz yapmanın, öğrencilerin metnin içeriğini derinlemesine kavramaları ve anlamlandırmaları açısından kritik bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Güven ve Çam-Aktaş (2013) da 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Özdemir (2017) ile Demir ve Kan (2017) ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin analiz yeteneklerinin diğer eleştirel okuma becerilerine göre daha gelişmiş olabileceğini dile getirmiştir. Özdemir (2017), bu durumun okuma alışkanlıkları ve eğitim süreçlerinde kullanılan materyallerin analiz becerilerini destekleyici yapıda olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bunun aksine Ünal (2006), 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin analiz yeteneğini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin 6., 7. ve 8. sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, analiz, sorgulama ve araştırma boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer olarak Özdemir (2017) araştırmasında sınıf düzeyi açısından, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterliklerinin diğer sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yaş ilerledikçe öğrencilerin akademik yüklerinin ve sosyal etkileşimlerinin artmasının eleştirel okuma becerilerini olumsuz etkileyebileceği yönündeki alanyazını destekler niteliktedir. Cüceloğlu (1994), ergenlik dönemine geçişte öğrencilerin dikkat dağınıklığı, artan sosyal kaygılar ve akademik baskılar nedeniyle bilişsel becerilerinde düşüş yaşanabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Orhan (2007) ile Aybek ve Aslan (2015) da üst sınıflara geçtikçe öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimini etkileyen dışsal faktörlerin (örneğin sınav kaygısı, yoğun ders programları) bu tür farklılıklara yol açabileceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, eğitimcilerin yaşa uygun ve motive edici okuma stratejileri geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dijital oyun süresi arttıkça, öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Özellikle, bir saatten az dijital oyun oynayan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri, daha uzun süre oynayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgu, dijital oyunların uzun süreli kullanımının öğrencilerin bilişsel ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki olumsuz etkisini gösteren mevcut araştırmalarla tutarlıdır. Karadeniz (2015), uzun süre dijital oyun oynayan öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerinin zayıflayabileceğini ve bu durumun eleştirel okuma gibi üst düzey düşünme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Bandura'nın (1986) öz-yeterlik teorisi, öğrencilerin akademik ve bilişsel yeterliklerinin dışsal dikkat dağıtıcılar tarafından zayıflatılabileceğini öne sürmektedir. Güven ve Çam-Aktaş (2013) ise dijital oyunların yoğun kullanımının, öğrencilerin okuma becerilerine ve bilişsel süreçlerine negatif yansımaları olabileceğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, dijital oyun sürelerinin sınırlandırılmasının ve daha dengeli bir medya kullanımının önemini göstermektedir.

Dijital oyun oynanan aygıtın (cep telefonu, bilgisayar/oyun konsolu, tablet) eleştirel okuma öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin dijital oyunları hangi cihaz üzerinden oynadıklarının, eleştirel okuma becerilerini (analiz, sorgulama, zorluk ve araştırma boyutları) anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu, Coffey (2008) ve Utku-Özensoy (2012) gibi araştırmacıların, cihaz türünün okuma becerileri üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisi olmadığı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Potur (2014) ise, eleştirel düşünme becerilerinin cihazdan ziyade oyun içeriği ve oynama süresiyle daha fazla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkileyen temel faktörlerin, oynadıkları oyunların içerikleri ve süreleri olduğu, cihaz türünün ise daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Aylık kitap okuma sayısındaki artışın, öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada, hiç kitap okumayan ya da ayda sadece bir kitap okuyan öğrencilerin eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin, daha fazla kitap okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Guthrie ve Wigfield (2005) ile Paul ve Elder (2008) gibi araştırmacıların, düzenli kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan sonuçlarıyla uyumludur. Özdemir (2017) de kitap okuma sıklığının, öğrencilerin analiz ve sorgulama yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Demir ve Kan (2017), kitap okumaya ayrılan süre ve yıl boyunca okunan kitap sayısındaki artışın, eleştirel okuma becerisi ölçme aracından alınan puanları yükselttiğini ortaya koymuştur. Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013), okuma sıklığının bireylerin eleştirel okuma öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini saptarken Yıldırım-Döner ve Demir (2024) ise öğrencilerin ilgi duydukları konularda okuma yapmalarının, eleştirel düşünme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini ve bu

sayede okuduklarını daha iyi anladıklarını tespit etmişlerdir. Karadeniz (2015), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, ancak sosyal medya kullanma alışkanlıkları ile bu algı arasında negatif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini artırmak için kitap okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir; okuma sıklığı arttıkça, öğrencilerin okuma sürecinde daha derinlemesine düşünme ve metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerileri de güçlenmektedir.

Bu araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki genel öneriler sunulmaktadır:

- Eğitim programları, eleştirel okuma becerilerini destekleyecek şekilde güncellenmelidir. Özellikle üst sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için öğrenci merkezli, uygulamalı etkinlikler ve tartışma odaklı öğretim stratejileri kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmak amacıyla okul kütüphaneleri güçlendirilmeli, kitap okuma etkinlikleri düzenlenmeli ve öğrencilerin ilgilerine yönelik kitap önerileri sunulmalıdır. Aylık veya haftalık kitap okuma programları, öğrencilerin okuma motivasyonunu destekleyebilir.
- Eğitimciler, dijital oyunların olumsuz etkilerini azaltmak için zaman yönetimi becerilerini öğretmeli ve eğitsel amaçlı dijital oyunların potansiyelini değerlendirmelidir.
- Öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimi verilerek öğrencilerin çevrim içi bilgi kaynaklarını eleştirel bir gözle değerlendirme yetenekleri artırılabilir.
- Aileler, çocuklarının okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve onlara örnek olmak için birlikte kitap okuma saatleri düzenleyebilir ve çocuklarıyla okudukları kitaplar hakkında konuşarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler.
- Öğretmenlerin, eleştirel okuma becerilerini geliştirme konusunda daha etkili stratejiler kullanabilmeleri için mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin okuma stratejileri, sorgulama teknikleri ve eleştirel düşünme etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

Abd Kadir, N., Subki, R., Jamal, F., & Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. *International Academic Conference* içinde (s. 208-218). <https://www.academia.edu/download/93686575/Norbaiyah-Abd-Kadir-Full-Paper.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29(1), 1-32. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026471702353.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787169> sayfasından erişilmiştir.
- Ates, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Ateş, S. & Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256156> sayfasından erişilmiştir.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1672-1683. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/12856/155937> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Brookfield, S. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik (7. b.)*. Pegem Akademi.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. <https://www.nvit.ca/docs/critical%20literacy.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464.
- Cole, J. & Iyengar, S. (2008). *To read or not to read: A question of national consequence*. Library of Congress. <https://www.loc.gov/item/2021687963/> sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem.
- Çelik, T., Gökçe, S., Yenmez, A. A., & Özpınar, İ. (2017). Online argümantasyon: Eleştirel okuma özyeterlik algısı. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 117-134. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/335984> sayfasından erişilmiştir.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 54(1), 55-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/721400> sayfasından erişilmiştir.

- Demir, R. & Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.304070>
- Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi*. Pegem A.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://www.jstor.org/stable/1174885> sayfasından erişilmiştir.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1). <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23. https://www.academia.edu/download/71022740/what_why98.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyu, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65(3). <https://registrar.ecu.edu/wp-content/pv-uploads/sites/257/2019/07/gambrell.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. *Children's Reading Comprehension and Assessment* içinde (s. 205-232). Routledge.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87706> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M. & Çam-Aktaş, B. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 31-45. <https://www.researchgate.net/publication/311231719> sayfasından erişilmiştir.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, A. (2015). An examination of critical reading self-efficacy perceptions among the students of the faculty of education over different variables. *Anthropologist*, 22(2), 167-175. <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/2023> sayfasından erişilmiştir.

- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A., & Özelçi, S. Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183070> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <http://eprints.rclis.org/7363/1/137-152.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kurnaz, H. & Çelikkanat-Nas, Ş. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 793-812. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2510622> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükoglu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Muche, T., Simegn, B., & Shiferie, K. (2024). Self-efficacy and metacognitive strategy use in reading comprehension: EFL learners' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(1), 219-227. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00721-5>
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Norris, S. P. (1989). Can we test validly for critical thinking? *Educational Researcher*, 18(9), 21-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X018009021>
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395938> sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

- Paul, R. & Elder, L. (2008). Critical thinking: Strategies for improving student learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 32(2), 34-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868666.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49. <https://doi.org/10.16916/aded.07689>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. b.). Yargı.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Özensoy, A. U. (2012). Student opinions about a social studies lesson arranged by critical reading. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1(31), 187-202. <http://dx.doi.org/10.7822/egt101>
- Topçuoğlu-Ünal, F. & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 33-42. <https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/4.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türkben, T. & Karaman, Z. A. (2022). Yazınsal nitelikli metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 80-91. <https://doi.org/10.47479/ihead.1162814>
- Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1490646> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım-Döner, S. & Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 112-146. <https://doi.org/10.31464/jlere.1450755>

Extended Summary

With the rapid advancement of technology, individuals are increasingly exposed to vast amounts of information. Rather than accepting information as it is, it has become essential to question, critically examine, verify its accuracy, assess how it can be applied in different contexts, compare it

with existing knowledge, and utilize it effectively in problem-solving processes. In this context, the process of critical reading plays a significant role. Critical reading involves questioning and analyzing texts, interpreting and evaluating them, and processing the acquired information through one's cognitive framework to reach a conclusion (Demir and Kan, 2017). Critical thinking, which forms the foundation of critical reading, encompasses rational and reflective thinking in the process of believing in an idea or taking action. This process requires individuals to be aware of their thought processes, consider others' viewpoints, identify doubts and assumptions, resolve uncertainties, organize discussions, ask questions, and seek answers. Additionally, it includes actively and systematically evaluating sources' reliability, examining the accuracy of information, and deriving meaning through thorough mental engagement (Anderson et al., 2001; Cüceloğlu, 1994; Demir and Kan, 2017; Doğanay, 2007). In addition to its cognitive dimension, the affective dimension of reading is also a crucial factor in achieving the goals of reading education and enhancing comprehension (Ülper et al., 2013). The affective dimension includes interest, attitude, motivation, and self-efficacy beliefs toward reading (Guthrie and Wigfield, 2005; Henson, 2001). Self-efficacy, a concept developed by Albert Bandura, pertains to an individual's perception of their abilities and is directly influenced by their beliefs and judgments regarding their own competence (Bandura, 1977). This concept affects individuals' motivation and performance. Therefore, enhancing students' critical reading self-efficacy is an effective approach to developing their critical reading skills.

This study aims to determine the critical reading self-efficacy levels of middle school students and examine how these levels vary according to factors such as grade level, digital gaming duration, gaming device, and monthly book reading frequency. The study addresses the following research questions:

- 1) What is the critical reading self-efficacy levels of middle school students?
- 2) Do critical reading self-efficacy levels significantly differ by grade level, digital gaming duration, gaming device, and monthly book reading frequency?

This study was conducted using a descriptive survey model with a sample of 490 students from three different public middle schools in Keçiören, Ankara. The "Critical Reading Self-Efficacy Scale for Middle School Students," developed by Kurnaz and Çelikkanat-Nas (2022), consisting of four sub-dimensions (analysis, questioning, difficulty, and research), was used as the data collection tool. Data were analyzed using SPSS 27, and non-parametric tests were applied.

The findings of the study indicated that middle school students generally possessed a high level of critical reading self-efficacy, with particularly high scores in the analysis dimension. This suggests that students have a strong ability to examine texts in depth. Critical reading self-efficacy levels varied significantly by grade level. Fifth-grade students exhibited significantly higher levels

than those in sixth, seventh, and eighth grades. This suggests that with increasing academic demands and external factors, these skills may diminish at higher grade levels. An increase in digital gaming duration correlated with a decrease in critical reading levels. Students who played games for less than an hour daily had significantly higher critical reading self-efficacy levels than those who played longer. Extended gaming time can disrupt students' attention and negatively impact their critical thinking skills. The type of device used for gaming (phone, computer, or tablet) did not significantly affect critical reading levels. This finding suggests that the factors influencing critical reading skills are more closely related to gaming duration and content rather than the device type. An increase in monthly book reading frequency was associated with higher critical reading self-efficacy levels. Students who read more books per month exhibited significantly higher critical reading levels compared to those who read fewer books. Regular reading habits positively contributed to the development of critical thinking skills.

The findings of the study revealed that middle school students' critical reading self-efficacy levels were generally high. In particular, the "analysis" dimension scored higher compared to other dimensions, indicating that students possessed strong skills in analyzing and structurally examining texts. Regarding grade level, fifth-grade students demonstrated significantly higher critical reading self-efficacy compared to upper grades (6th, 7th, and 8th grades). However, no significant difference was observed in the "difficulty" dimension based on grade level.

In terms of digital gaming duration, an increase in gaming time was associated with a decline in students' critical reading self-efficacy levels. Students who played digital games for less than an hour daily had significantly higher self-efficacy levels compared to those who played for three hours or more. Additionally, the type of device used for gaming (phone, computer, or tablet) did not significantly affect students' critical reading self-efficacy.

Monthly book reading frequency also showed significant differences. Students who read more books per month exhibited higher critical reading self-efficacy levels compared to those who did not read or read only one book per month. Notably, students who read four or more books displayed substantially higher scores both overall and in individual sub-dimensions.

The findings highlight that regular reading habits enhance critical reading skills, while increased digital gaming time negatively impacts these skills. The superior performance of fifth-grade students suggests that the growing academic and social pressures with age might suppress these abilities. Therefore, it is recommended to encourage reading habits, balance digital gaming time, and revise educational programs to better support the development of critical reading skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bandırma Onyedici Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 03/06/2024 tarih ve 2024-5 numaralı onayı ile yürütülmüştür.