

# Ortaokulda Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Desteklenmesi: Uygulamalar, Zorluklar ve Olanaklar\*

Supporting Critical Thinking Skills in Assessment and Evaluation Processes in Middle School: Practices, Challenges and Opportunities

Fatma DURSUN\*\*<sup>ID</sup>  
Bünyamin BAVLI\*\*\*<sup>ID</sup>

## Öz

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında eleştirel düşünme becerisini desteklerken kullandıkları yöntemleri, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve olanakları, öğretmen ve öğrenci perspektifinden incelemeye yönelik fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, öğretmenler için uygun örnekleme, öğrenciler için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan altı branştan 16 öğretmenle, bir devlet okulunun 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 15 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama sürecinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda üç farklı tema oluşturulmuştur: ölçme ve değerlendirme,

\* Bu çalışma, “Ortaokulda Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarında Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi: Fenomenolojik Bir Çalışma” başlığıyla 4. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi’nde (İstanbul, 23–25 Mayıs 2025) özet bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmadursun@gmail.com. ORCID: 0009-0002-9031-7222

\*\*\* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bbavli@yildiz.edu.tr. ORCID: 0000-0002-7274-0935

**Atıf için:** Dursun, F., ve Bavlı, B. (2026). Ortaokulda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi: Uygulamalar, zorluklar ve olanaklar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 64(64), 365-392. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1757081>



zorluklar ve olanaklar. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini desteklemek amacıyla açık uçlu sorular, proje ödevleri, gerçekleendirme gerektiren sorular ve öz/akran değerlendirme gibi sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemlerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini belirtmekle beraber, sınav kaygısı ve ön yargıların bu becerinin gelişimini sınırladığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin düşünmeye direnç göstermeleri, ortak sınav sistemi, öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve veli baskısı gibi zorlukların bu becerinin gelişimini sınırladığı belirlenmiştir. Öte yandan, matematik ve sosyal bilgiler gibi disiplinlerin yapısal özellikleri, yeni öğretim programında yer alan yöntemler ve demokratik sınıf ikliminin eleştirel düşünmenin desteklenmesinde olanaklar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen temalar doğrultusunda, eleştirel düşünmenin sınıf içi değerlendirmedeki rolüne yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** ortaokul, eleştirel düşünme, ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrenci perspektifi

### Abstract

This phenomenological study explores the methods middle school teachers use to foster critical thinking in assessment and evaluation practices, alongside the challenges and opportunities encountered, from both teacher and student perspectives. Using purposive sampling, the study included 16 teachers from six disciplines, at public and private middle schools under the Ministry of National Education, and 15 eighth-grade students from a public school, selected via criterion sampling. Data were gathered through semi-structured individual interviews with teachers and focus group interviews with students. Content analysis revealed three main themes: assessment and evaluation, challenges, and opportunities. Teachers preferred formative assessment techniques, including open-ended questions, project assignments, questions requiring justification, and self/peer assessments, to promote critical thinking. Students noted that these methods enhanced their critical thinking skills but emphasized that exam anxiety and related biases impeded their progress. Further challenges included students' resistance to critical thinking, the centralized exam system, teachers' lack of knowledge, overcrowded classrooms, and parental pressure. Conversely, the structural features of disciplines like Mathematics and Social Studies, innovative curriculum approaches, and a democratic classroom environment supported critical thinking development. Based on these findings, recommendations were proposed to strengthen the role of critical thinking in classroom assessment practices.

**Keywords:** middle school, critical thinking, assessment and evaluation, teacher and student perspectives

## GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi edinme sürecinin ötesinde, bu bilgiyi anlamlandırma ve farklı durumlara uyarlayabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018). Bu doğrultuda, 21. yüzyıl becerileri eğitim sistemlerinde önem kazanmakta ve eleştirel düşünme bu becerilerden biri olarak ele alınmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, bireylerin bilgi çağında sorunları analiz ederek bilinçli kararlar almalarını, bilgiyi sorgulamalarını ve karmaşık problemleri çözebilmelerini sağlamaktadır (Ennis, 2015; Facione, 2011; Gelder, 2005). Eleştirel düşünme becerilerini daha etkin kullanan öğrenciler, metinleri derinlemesine anlamlandırır, problemlere daha geniş bir açıdan ve etkili bir şekilde yaklaşarak, öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılırlar (Raj vd., 2022; Roman ve Nadaban, 2022). Ayrıca öğretim süreçlerine eleştirel

düşünmenin entegre edilmesi, öğrencilerin yaratıcılık, uyum sağlama ve karar verme becerilerini desteklemektedir (Rusmin vd., 2024).

Öğretmenlerin, sınıf içi öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine eleştirel düşünmeyi dahil etmeleri, öğrencilerin analiz yapma, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi bakımından kritik bir öneme sahiptir (Adzidzah ve Yudiawan, 2024; İsmail vd., 2024). Ancak öğretmenler, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturmak yerine, çoğunlukla bilgi ağırlıklı öğrenme-öğretme süreci yürüterek, öğrencilerden rutin sorular çözmelerini beklemektedirler (İpek ve Özdemir, 2019; Karataş, 2024). Öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde bilgiyi hatırlamaya dayalı geleneksel yöntemleri deneyimlemesi, onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmamaktadır (Abosalem, 2016; Güleriyüz ve Erdoğan, 2018). Bu yüzden öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi destekleyebilmesi için, geleneksel yöntemlerin yanı sıra açık uçlu sorular ve performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçlarına da yer vermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Coşkun ve Gelbal, 2024).

İyi yapılandırılmış açık uçlu sorular, gerçek yaşam problemleri, proje ve performans ödevleri ile akran değerlendirmelerini içeren süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bir bilgiyi anlama ve değerlendirme farkındalığını artırdığı için geleneksel yöntemlere kıyasla eleştirel düşünme becerilerini daha etkili biçimde desteklediği görülmektedir (Abudi ve Gallardo, 2024; Brookfield ve Preskill, 2005). Söz konusu yaklaşım, yöntem ve araçlar, öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını, gerekçelendirmelerini ve kendi öğrenme süreçleri üzerine yansıtma yapmalarını gerektirdiğinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Abrami vd., 2015; Ariawan, 2022; Nguyen vd., 2025; Nurhijah vd., 2020).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde tüm branş öğretmenlerinin iş birliği içinde olması gerektiği belirtilmektedir (Vincent-Lancrin, 2023). Ancak OECD (2024) raporuna göre, sınıf içinde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunmak, öğretmenler için hala önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmenin bağımsız bir ders olarak mı yoksa diğer derslere entegre edilerek mi öğretileceği konusunda görüş birliği bulunmamaktadır (Alsaleh, 2020). Etkili öğretim süreçleri uygulansa bile, eleştirel düşünmenin değerlendirme süreçlerine nasıl yansıtılacağı belirsizliğini korumaktadır (Harjo vd., 2019; Yuan ve Stapleton, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sınıf içi uygulamalarla nasıl destekledikleri, bu desteği ölçme-değerlendirme uygulamalarına nasıl yansıttıkları ve bu uygulamaların öğrencilerde nasıl karşılık bulduğu önemli bir konu haline gelmiştir.

Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin öğretim programındaki hedeflere ulaşip ulaşmadığını ve hangi düzeyde ulaştıklarını belirlemek için yürütülen faaliyetler bütünüdür (Lam, 2015). Ölçme, bir niteliğin gözlemlenerek sonuçların sayılar veya sembollerle ifade edilmesini, değerlendirme ise öğrencilerin bilgi ve becerilerinin, önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırılmasını içerir (Turgut ve Baykul, 2019). Öğrenciler, ölçme-değerlendirme süreçlerinin sadece hedef kitlesi değil, aynı zamanda bu süreci doğrudan deneyimleyen kişilerdir. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, bilgiyi hatırlamaya odaklanan yazılı yoklamalar, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerden oluşmakta,

ancak bu araçlar düşünme süreçlerine yeterince zaman ayırmadığı için eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesini sınırlayabildiği belirtilmektedir (Brookhart, 2010; Jansen ve Möller, 2022; Şata, 2024; Yahşi Sarı, 2021). Buna karşın, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin düşünme süreçlerini öne çıkaran, gerçek hayatla ilişkili durumlara dayalı performans görevleri, projeler ile öz, grup ve akran değerlendirme gibi yöntemler kullanılarak üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir (Bahar vd., 2015; Demir vd., 2019). Ancak, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgi yetersizliği, öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlara yönelmesine neden olmaktadır (Aksoy vd., 2023; Kılıç, 2020).

Eleştirel düşünme, kendiliğinden gelişen bir beceri değildir; bu nedenle eğitim süreçleri aracılığıyla planlı ve sistematik biçimde geliştirilmesi gerekir. Bu becerinin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için öğrencilerin farklı bakış açılarını tartışabildiği, sorgulamaya teşvik edildiği ve aktif katılım gösterdiği öğretim programlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim programı, öğrenme-öğretim süreci ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini doğru ölçebilecek bir ölçme-değerlendirme anlayışının uyum içerisinde olması önemlidir (Blair, 2012; Rotherham ve Willingham, 2009; Uribe-Enciso vd., 2017). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eleştirel düşünme ise karşılaşılan bilgiyi sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma becerisi olarak tanımlanmakta ve programda bahsedilen üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2024a). Buna karşın, Türkiye'de merkezi sınav sistemine dayalı ölçme anlayışı, öğretmenleri geleneksel yöntemlere yöneltmekte (çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine (açık uçlu sorular, performans görevleri, proje, akran/öz değerlendirme) sınırlı yer verilmesine yol açmaktadır. Araştırmalar, okul yönetimi, öğrenci/veli beklentileri, süre yetersizliği, sınıf kalabalıklığı ve ölçme araçları hazırlama zorlukları gibi engellerin bu tercihi belirlediğini göstermektedir (Ömeroğlu, 2024; Önel vd., 2020; Türkben, 2022; Zeren vd., 2023).

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme süreçlerine dair yapılan araştırmalar, Türkçe, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerindeki sınavların ve ölçme araçlarının üst düzey düşünme becerilerini yeterince ölçmediğini, öğretmenlerin bu becerilere yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarına sınırlı şekilde yer verdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yayımlanan örnek soruları doğrudan kullandığı ve üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular hazırlamakta güçlük yaşadığı tespit edilmiştir (Halit ve Dilekçi, 2019; Kanık-Uysal, 2022; Karataş, 2024; Köse, 2021; Akdoğan ve Ceylan, 2021; Sayın ve Takıl, 2023). Eleştirel düşünmeye yönelik araştırmalar ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin ders kitaplarındaki soruların analizi veya öğretmenlerin sınav odaklı değerlendirme anlayışına yoğunlaşmaktadır (Akdoğan ve Ceylan, 2021; Halit ve Dilekçi, 2019; Kanık-Uysal, 2022; Köse, 2021).

Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF) (2020) hazırladığı "İşlerin Geleceği (The Future of Jobs)" raporunda eleştirel düşünmenin geleceğin en temel becerileri arasında gösterilmesine karşın, Türkiye'de ortaokul düzeyinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde bu beceriyi ne ölçüde desteklediği ve öğrencilerin bu süreçleri nasıl deneyimlediğine ilişkin bulguların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerini nasıl desteklediğini, kullandığı yöntemleri, zorlukları ve olanakları

incelemeyi, öğrencilerin bu süreçleri nasıl deneyimlediğini anlamayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğretmenleri ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünme becerisini nasıl desteklemektedir?
2. Öğrenciler, öğretmenlerinin uyguladığı ölçme-değerlendirme süreçlerini eleştirel düşünme bağlamında nasıl deneyimlemektedir?
3. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi desteklemesini etkileyen zorluklar ve olanaklar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir fenomenle ilgili kişilerin deneyimlerine dair anlamlandırmalarını keşfetmeye, bu deneyimin özünü bulmaya ve bireylerin bilinçli yaşantılarını derinlemesine inceleyerek fenomenin nasıl tecrübe edildiğini metodolojik ve sistematik bir şekilde betimlemeye odaklanır (Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016; Patton, 2018). Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleme konusundaki deneyimlerini, bu durumu nasıl anlamlandırdıklarını ve öğrencilerin bu süreçleri nasıl deneyimlediklerini derinlemesine incelediği için fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerle önceden hazırlanmış sorularla yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerle ise yüz yüze yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenci odak grup görüşmeleri, öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerindeki eleştirel düşünme deneyimlerinin özünü betimleyerek, öğretmen perspektifiyle bütüncül bir anlayış sunmuştur. Katılımcı öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen veriler, öznel yorumlar ve anlamlandırmaları içeren birebir alıntılar çerçevesinde sunulup yorumlandığı için hermenötik fenomenoloji benimsenmiştir (Van Manen, 2016).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının kolay ulaşabileceği, araştırma için uygun katılımcıları hızlı bir şekilde belirlemesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Fraenkel vd., 2012; Patton, 2018). Bu kapsamda, MEB'e bağlı devlet ve özel ortaokullarında görev yapan altı farklı branştan (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi) toplam 16 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcı çeşitliliğini artırmak amacıyla, YÖKTEZ veri tabanı taraması yapılarak eleştirel düşünme alanında akademik çalışmaları bulunan ortaokul öğretmenlerine e-posta yoluyla ulaşılmış ve bu öğretmenlerden gönüllü katılım gösteren 9 öğretmen çalışma grubuna dahil edilirken, eleştirel düşünme alanında akademik çalışması bulunan

bir öğretmen (Ö3) ve diğer 6 öğretmen birinci araştırmacının mesleki çevresinden dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Katılımcı Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler*

| Öğretmen Kodu | Cinsiyet | Branşı          | Kıdem | Eğitim Düzeyi | Okul Türü |
|---------------|----------|-----------------|-------|---------------|-----------|
| Ö1            | Kadın    | Matematik       | 10    | Lisans        | Özel      |
| Ö2            | Kadın    | Fen Bilimleri   | 7     | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö3            | Kadın    | Fen Bilimleri   | 11    | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö4            | Kadın    | Sosyal Bilgiler | 25    | Lisans        | Devlet    |
| Ö5            | Kadın    | Türkçe          | 15    | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö6            | Kadın    | Sosyal Bilgiler | 6     | Lisans        | Devlet    |
| Ö7            | Kadın    | Fen Bilimleri   | 3     | Lisans        | Özel      |
| Ö8            | Erkek    | Türkçe          | 4     | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö9            | Kadın    | İngilizce       | 12    | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö10           | Kadın    | Türkçe          | 7     | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö11           | Kadın    | Matematik       | 3     | Lisans        | Devlet    |
| Ö12           | Kadın    | İngilizce       | 19    | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö13           | Kadın    | Din Kültürü     | 6     | Yüksek Lisans | Devlet    |
| Ö14           | Erkek    | İngilizce       | 18    | Doktora       | Devlet    |
| Ö15           | Kadın    | Matematik       | 12    | Lisans        | Devlet    |
| Ö16           | Kadın    | Din Kültürü     | 11    | Yüksek Lisans | Devlet    |

Çalışma grubundaki öğrenciler belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumların incelenmesidir (Patton, 2018). Bu kapsamda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören ve araştırmacılardan birinin görev yaptığı okulda gönüllü olarak katılım sağlayan 15 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. 8. sınıf öğrencileri, ortaokul eğitimini büyük ölçüde tamamlamış olmaları ve bu yaş grubundaki öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve deneyimlerini yansıtmaya becerilerinin daha gelişmiş olması sebebiyle tercih edilmiştir. Öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin farklı deneyimlerini yansıtılabilmeleri amacıyla akademik başarı düzeylerine göre çeşitlilik sağlayacak biçimde belirlenmiş ve iki odak gruba ayrılmıştır. Birinci odak grup, 3 erkek ve 5 kız öğrenciden oluşan 8 katılımcıdan, ikinci odak grup ise 5 erkek ve 2 kız öğrenciden oluşan 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, araştırmacının uzun süreli sınıf içi gözlemleri, sınav puanları ve öğretmen görüşü dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük düzey şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcı öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Katılımcı Öğrencilere Yönelik Demografik Bilgiler*

| Odak Grup    | Öğrenci Kodu | Cinsiyet | Akademik Başarı Düzeyi |
|--------------|--------------|----------|------------------------|
| 1.Odak Grup  | S1           | Erkek    | Yüksek                 |
|              | S2           | Erkek    | Orta                   |
|              | S3           | Kadın    | Yüksek                 |
|              | S4           | Kadın    | Orta                   |
|              | S5           | Kadın    | Düşük                  |
|              | S6           | Erkek    | Orta                   |
|              | S7           | Kadın    | Düşük                  |
|              | S8           | Kadın    | Düşük                  |
| 2. Odak Grup | S9           | Erkek    | Yüksek                 |
|              | S10          | Erkek    | Düşük                  |
|              | S11          | Erkek    | Yüksek                 |
|              | S12          | Kadın    | Orta                   |
|              | S13          | Erkek    | Düşük                  |
|              | S14          | Kadın    | Orta                   |
|              | S15          | Erkek    | Orta                   |

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulamalarını, kararlarını ve bu süreçlere dayalı deneyimlerini ayrıntılı ve derinlemesine biçimde ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış birebir görüşme tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini akran etkileşimi yoluyla hatırlamalarını, karşılaştırmalarını ve ortak anlamlar oluşturarak ifade edebilmelerine olanak sağlamasıdır.

**Yarı Yapılandırılmış Birebir Görüşme Protokolü**

Fenomenolojik araştırmalarda çoğunlukla birebir derinlemesine görüşme tekniği kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Görüşmelerin amacı, katılımcıların yaşantılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlerin özünü açığa çıkarmaktır (Patton, 2018). Bu amaçla, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanan soruları esnek bir şekilde yöneltmeyi ve katılımcıların yanıtlarına göre ek sorular sormayı mümkün kılarak yeni fikirlere ulaşmayı sağlamaktadır (Berg ve Lune, 2019; Merriam, 2009). Görüşme protokolü geliştirilirken öncelikle literatür taranmış, ardından eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Daha sonra matematik eğitimi konusunda uzman bir ortaokul öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirilerek uygunluğu değerlendirilmiştir. Uzman görüşü neticesinde, merkezi sınavların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine odaklanan bir soru, araştırmanın kapsamı dışında bulunduğundan çıkarılmıştır. Pilot görüşme sonucunda, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına

ilişkin iki soru, içerik açısından örtüştüğünden birleştirilmiş, biçimsel düzenlemeler yapılarak protokole son hali verilmiştir. Öğretmen görüşme protokolü; eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri, eleştirel düşünme becerilerinin öğretim ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonu, bu süreçlerde karşılaşılan zorluklar ve eleştirel düşünmenin daha etkili biçimde desteklenmesine yönelik öneriler temalarına odaklanan sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler aynı araştırmacı tarafından, aynı görüşme protokolü kullanılarak ve aynı soru sırası izlenerek ve benzer ifadeler korunarak yürütülmüştür. Görüşmeler katılımcıların izniyle kaydedilmiş, her biri ortalama 20 dakika olmak üzere 25 günde toplamda 320 dakika görüşme yapılmıştır.

### ***Odak Grup Görüşme Protokolü***

Veri toplama sürecinde bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla, farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların tecrübelerini paylaşarak ve grup içi etkileşimle yanıtlarını geliştirerek bir konu üzerinde ortak anlamlar oluşturdukları, veri toplama sürecini zenginleştiren bir yöntemdir (Berg ve Lune, 2019). Eleştirel düşünme, kendiliğinden gelişen bir beceri değildir; bu nedenle eğitim süreçleri aracılığıyla planlı ve sistematik biçimde geliştirilmesi gerekir. Bu becerinin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için öğrencilerin farklı bakış açılarını tartışabildiği, sorgulamaya teşvik edildiği ve aktif katılım gösterdiği öğretim programlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Odak grup görüşme protokolü hazırlanırken, öğretmenlere yönelik hazırlanmış görüşme protokolü ve literatür dikkate alınmıştır. Ardından eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Odak grup görüşme protokolünün test edilmesi için, 8. sınıfta öğrenim gören 6 öğrenciyle bir pilot odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ancak görüşme öncesinde bir öğrenci, gönüllü katılım ilkesine uygun olarak görüşmeden ayrılmak istediğini belirtmiş ve bu karar saygıyla karşılanmıştır. Kalan 5 öğrenciyle gerçekleştirilen pilot görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş, görüşme sonucunda soruların öğrenciler için anlaşılır olduğu tespit edilmiş ve soru sırası ile içeriğinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığı görülmüştür. Öğrenci odak grup görüşme protokolü; öğrencilerin derslerde eleştirel düşünme deneyimleri, sınav ve ödevlerin eleştirel düşünmeyi desteklemesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi nasıl deneyimledikleri boyutlarına odaklanan sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri toplam 15 katılımcıdan oluşan iki farklı grup (8 ve 7 kişi) ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 35 dakika olmak üzere toplam 1 günde 70 dakika görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin içindeki bilgilerden anlamlar türetmeyi ve bu anlamları sistematik bir şekilde düzenleyip sunmayı kapsamaktadır. Bu yöntemde, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için

kodlar, kategoriler ve temalar çıkarılır ve böylece hem açık hem de gizli anlamlara ulaşılması hedeflenir (Patton, 2018; Saldana, 2011). Öğretmen ve öğrenci verileri, ilk aşamada ayrı olarak ele alınmış ve kendi içlerinde açık kodlama yoluyla çözümlenmiştir. Kodlama sürecinin ardından elde edilen kodlar karşılaştırılmış, benzer anlamlar içeren kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Temalar öğretmen ya da öğrenci olarak ayrıştırılmadan, ortak bir çerçeve altında yapılandırılmış, ancak temaların içerikleri ve anlamlandırmalarında öğretmenlerin daha çok öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına, öğrencilerin ise öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerine odaklanacak biçimde farklılaşmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortak temalar altında yapılandırılmasının amacı, ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmenin desteklenmesine ilişkin aynı durumu farklı biçimlerde deneyimleyen katılımcı gruplarının bakış açılarını karşılaştırmalı olarak ortaya koyarak durumun çok boyutlu yorumlanmasına katkı sağlamaktır. Okuyucuları daha iyi bilgilendirmek ve verileri daha etkili bir şekilde yorumlamak amacıyla, önemli görülen bölümler doğrudan alıntılarla desteklenmiş, öğretmenler Ö1, Ö2... şeklinde ve öğrenciler S1, S2 ... şeklinde kodlanmıştır.

### **İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik**

Bu çalışmada inandırıcılık ve tutarlılığı sağlamak adına veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış birebir görüşmelerle öğrencilerden odak grup görüşmeleriyle veriler elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak iki farklı görüşme protokolü kullanılarak farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış ve her iki görüşme protokolündeki soruların uygunluğunu test etmek amacıyla uzman görüşü alınmış ve pilot görüşmeler yapılmıştır. Veri analizinde, görüşmeler yazıya döküldükten sonra, ilk olarak belirlenen kodlar uzman görüşüne sunulmuş, ardından uzman, kodlar üzerinde yaptığı düzenlemelerle birlikte, kod, kategori ve tema düzeyinde önerilerde bulunmuştur. Daha sonra önerilen kod-kategori ve temalar, transkript tekrar gözden geçirilerek incelenmiş, yeni kodlar oluşturulmuş ve bazı kategoriler birleştirilerek nihai hale getirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce, katılımcı öğretmenlere ve öğrencilere, çalışmayla alakalı bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların gönüllü katılım sağlamasına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde elde edilen görüşme kayıtları olduğu gibi yazıya geçirilmiş, katılımcı öğretmenlerden ve öğrencilerden teyit alınmıştır. Aktarılabilirlik kapsamında araştırmanın tüm aşamaları detaylıca açıklanarak benzer koşulların sağlanması durumunda genellenebilir olma özelliği sağlanmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacının kişisel görüşlerden ve önyargılardan sıyrılması gerektiği dikkate alınarak veri toplama ve veri analizi süreci gerçekleştirilmiştir.

### **Etik Konular**

Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik hususlar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 02.05.2025 tarihli ve 2025.05 nolu etik onayı alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndan MEB.TT.2025.025408 nolu resmi izin alınmıştır. Ardından, araştırmanın amacına uygun olarak gönüllü öğretmenlere ve öğrencilere ulaşılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Her bir görüşme öncesi bilgilendirilmiş onam formu yoluyla

katılımcılar mahremiyet ve gizliliklerini korumaya yönelik açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin reşit olmaması sebebiyle velilerinden, veli onam formları alınmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi gerçekleştirilen görüşmelerde ses ve görüntü kaydı alınmış ve bu durum önceden katılımcılara bildirilmiştir. Görüşmeler sırasında yönlendirici sorulardan kaçınılmış ve katılımcılara yanıt vermeleri için herhangi bir baskı uygulanmamıştır. Veriler transkript edildikten sonra katılımcılardan teyit alınmış ve bulgular sunulurken ise kişisel bilgileri paylaşılmadan, kod isimler kullanılarak gizlilik sağlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan 3 tema sunulmuştur. Bu temalar “Ölçme ve Değerlendirme”, “Zorluklar” ve “Olanaklardır”.

### *Tema 1: Ölçme ve Değerlendirme*

Ölçme ve Değerlendirme teması altında “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori “Açık Uçlu Soru Kullanımı”, “Proje Ödevleri Verme”, “Araştırma Tartışma Soruları Kullanma”, “Analize Yönelik ve Gerekelelendirmeye Dayalı Cevap İsteme”, “Neden-Sonuç İlişkileri Kurdurma”, “Gerekçe Sorgulatma”, “Yorumlama Yapma ve Geri Bildirim Verme”, ve “Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yaptırma” kodlarını kapsamaktadır. Kodlar, kategori ve tema şekil 1’de özetlenmiştir.

### Şekil 1.

“Ölçme ve Değerlendirme” Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar



Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi desteklemek amacıyla çoğunlukla açık uçlu soru kullanımına başvurduklarını ifade etmiştir. Açık uçlu sorular branşlara göre farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Lisansüstü eğitim almış fen bilimleri öğretmenleri (Ö2, Ö3), açık uçlu soruları öğrencilerin çıkarım yapma ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini değerlendirme aracı olarak kullanırken, matematik öğretmenleri (Ö1, Ö11, Ö15) bu soruları alternatif çözüm yollarını ortaya koyma ve öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür hale getirme amacıyla kullanmaktadır. Ö2'nin “Saydam madde nedir diye değil... yaklaşırsa, uzaklaşırsa ne olur...” ifadesi değerlendirme sürecinde çıkarım yapma becerisinin ölçülmesine odaklanıldığını, Ö11'in “Doğru veya yanlış demiyorum... bunun farklı bir yolu olabilir mi” ifadesi ise çözüm stratejilerinin çeşitliliğini değerlendirme çabasını göstermektedir.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinin akademik başarı düzeyine göre çeşitlendiği görülmektedir. Yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden S11, “Mesela bu sorunun cevabı ne olabilir diye bir tartışma başlatabilir öğretmen. Açık uçlu olsun ki soru bizde düşünelim” ve S1 ise “Belirli şıklar olmayacak, kendin buluyorsun cevabı” ifadeleriyle açık uçlu soruların düşünme sürecinin derinleştirdiğini, orta başarı düzeyindeki öğrenciler S4 ise “Açık uçlu soruyla karşılaştığımda daha fazla cümle kurmaya çalışıyorum” ifadesiyle açık uçlu soruların daha fazla düşünmeye yönlendirdiğini belirtmiştir. Başarı düzeyine göre duyuşsal tepkiler de değişirken, orta başarı düzeyindeki öğrencilerde S12, “daha heyecanlı ve merak içerisinde oluyoruz” olarak ifade ederken, düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden S8’in “Açık uçlu sorularla karşılaşınca kötü hissediyorum.” ifadesi, değerlendirme süreçlerinde kullanılan açık uçlu soruların bilişsel olduğu kadar duyuşsal sonuçlar üretebileceğini göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin ölçme ve değerlendirme yoluyla desteklenmesinde, öğrencilerden çözüm süreçlerini açıklamalarını ve gerekçelendirmelerini istemesinin, öğretmenler için önemli olduğu görülmektedir. Analize yönelik ve gerekçelendirmeye dayalı soruların branşlara göre farklı biçimlerde uygulandığı belirlenmiştir. Matematik öğretmenleri (Ö1, Ö11, Ö15) değerlendirme sürecinde problem çözme adımlarını açıklamaya odaklanırken Ö15 bu durumu “Neden böyle düşündün? Bu yolu seçmende etkili olan neydi?” sorularıyla yürüttüğünü ifade ederken, sosyal bilgiler öğretmenleri (Ö4, Ö6) analitik soruları farklı bakış açılarını değerlendirme ve yorum geliştirme amacıyla kullanmaktadır. Ö6’nın “farklı tarihçilerin farklı görüşlerine yer verirsek...” ifadesi, değerlendirme sürecinde çoklu perspektiflerin dikkate alınmasının eleştirel düşünmeyi desteklediğini göstermektedir. Yüksek başarı düzeyindeki S3, “en az” gibi ifadeler içeren sorularda birden fazla ihtimali değerlendirdiklerini belirtirken, orta başarı düzeyindeki S12 ise “Beni en çok düşündüren sorularda öğretmen iki ya da daha fazla seçenek sunduğu sorular, çok daha düşünüyorum” ifadesiyle öğretmenin birden fazla seçenek sunduğu sorularda daha fazla düşündüğünü ifade etmiştir.

Neden-sonuç ilişkileri kurdurma, değerlendirme sürecinde öğrencilerin düşünme yollarını ortaya çıkarmaya yönelik bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni Ö6 tarafından “Osmanlıların Bizans’a yakın olması... Osmanlı’nın gelişimini nasıl etkiledi” gibi soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde matematik öğretmenleri (Ö11, Ö15), “nasıl buldun” ve “neden böyle düşündün” gibi sorularla öğrencilerin çözüm stratejilerini değerlendirmektedir. Orta başarı düzeyindeki S4, “Mesela yanlış cevapladın soruyu, bunu nasıl buldun gibi sorular sorabilirler” ifadesiyle öğretmenlerin bu tür soruları sormasının eleştirel düşünmeyi ve süreç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel katılımını desteklediğini göstermektedir. Araştırma ve tartışma soruları, kesin bir doğru cevaba sahip olmamaları nedeniyle değerlendirme sürecini yorum yapmaya ve kanıt sunmaya dayalı hale getirmektedir. Odak Grup 1’de yer alan öğrenciler, araştırma ve tartışma sorularının net bir cevaba sahip olmaması ve yoruma dayalı yapısı nedeniyle düşünme süreçlerini daha fazla harekete geçirdiğini, “Araştırma/tartışma soruları bizi daha çok düşündürür. Çünkü net bir cevap yok ve sorular yoruma dayalı.” şeklinde dile getirmiştir.

Yorumlama, geri bildirim verme, proje ödevleri ve öz-akran değerlendirme uygulamaları da eleştirel düşünmenin desteklenmesinde kullanılan diğer yöntemlerdir. Bu uygulamaların

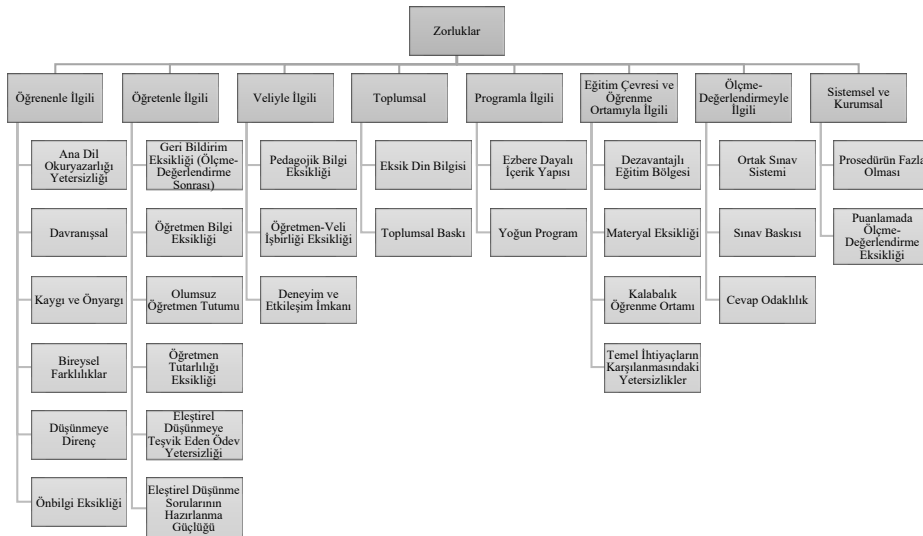
öğretmenlerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak farklı branşlarda benzer amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden Ö9, öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini eleştirel biçimde analiz etmelerine katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenci kendine puan veriyor... ben bu konuyu ne kadar anladım diye değerlendiriyor... kendini değerlendirirken daha gerçekçi oluyor... bu da aslında bir eleştirel düşünme becerisidir.” Benzer biçimde Ö8, sınıf içi performans süreçlerinde akran değerlendirmesinin öğrencilerin birbirlerinin düşünme süreçlerini eleştirel biçimde değerlendirmelerine imkân sağladığını belirterek “çocuk sahneye çıkıyor... sınıf tek tek değerlendiriyor” ifadelerini kullanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerden Ö11 ise proje ödevlerini öz değerlendirme boyutuyla ele alarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sorgulamalarını hedeflediğini belirtmiştir: “Proje ödevleri verdiğimizde... öz değerlendirme yapabilecekleri kısımlar koyuyorum.” Bu bulgular, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyi veya kıdemlerinden ziyade disiplinin doğasına bağlı olarak farklı değerlendirme stratejileri aracılığıyla eleştirel düşünmenin desteklendiğini göstermektedir.

## Tema 2: Zorluklar

Bu tema altında “Öğrenenle İlgili Zorluklar”, “Öğretenle İlgili Zorluklar”, “Veliyle İlgili Zorluklar”, “Toplumsal Zorluklar”, “Programla İlgili Zorluklar”, “Eğitim Çevresi ve Öğrenme Ortamıyla İlgili Zorluklar” ve “Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Zorluklar” olmak üzere yedi kategori yer almaktadır. Bu kategorilerde yer alan kodlar Şekil 2’de belirtilmiştir.

## Şekil 2.

### “Zorluklar” Temasına İlişkin Kategori Ve Kodlar



Öğrenenle ilgili zorluklar incelendiğinde, anadil yetersizliği, dikkat becerileri, duyuşsal faktörler ve öğrenme alışkanlıklarının eleştirel düşünme süreçlerini etkilediği görülmektedir. Dezavantajlı bir bölgede görev yapan Ö2, “okuduğunu anlamayan bir çocukla istediğim kadar çaba sarf etsem de o beceriyi kazandırmak zorlaşıyor” olarak ifade ederken, öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrendiği bir bölgede görev yapan Türkçe öğretmeni Ö8, “çocuk belki 1. sınıfa başlayana kadar Türkçe bilmiyor, sonradan öğrenilen bir dil” ile bazı öğrencilerin Türkçeyi sonradan öğrenmesinin anlamlandırma süreçlerini sınırladığını vurgulamıştır. Orta akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden S2, “bazen cümleleri kuramıyoruz” ifadesiyle düşüncelerini ifade etmede zorlandıklarını belirtmiş, bu durum eleştirel düşünmenin ölçme-değerlendirme süreçlerinde görünür hale gelmesini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Davranışsal zorluklar kapsamında öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalması ve odaklanma güçlüğü yaşamalarının eleştirel düşünmeyi zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Ö16, “3 dakikalık video çocuğun dikkatini ne kadar uzun tutabilir...” sözleriyle öğrencilerin dikkat sürelerindeki değişimi, öğrencilerden S12 “Odaklanma problemi yaşıyoruz birçoğumuz” ifadesiyle bu durumu doğrulamıştır.

Kaygı ve önyargının yanında bireysel farklılıklar, ön bilgi eksiklikleri ve pandemi sonrası öğrenme kayıpları da eleştirel düşünmeyi sınırlayan faktörler arasında görülmektedir. Öğretmenler özellikle uzun veya açık uçlu soruların öğrencilerde kaygı oluşturduğunu belirtirken, Ö5 “bir sayfa boyunca çok basit bir şey soruyor sınavda ama çocuk görüntüsünden bile korktuğu için kendini kapatıyor” ifadesiyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde öğrencilerden S2 “LGS soruları beni heyecandırıyor... sorulara karşı önyargılarım var”, S8 ise “Açık uçlu sorularla karşılaşınca kötü hissediyorum” diyerek sorular karşısında güvensizlik ve ön yargı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bireysel zorluklara ek olarak, öğretmen ve öğrenci görüşleri ayrıca öğrencilerin düşünmeye direnc gösterdiğini ortaya koymaktadır. Lisansüstü eğitim almış fen bilimleri öğretmeni Ö3, “çocuklar genelde düşünmek istemiyor... net cevabı vermek istiyor” ifadesiyle öğrencilerin çoğunlukla net cevaplara yöneldiğini belirtirken, yüksek akademik başarıya sahip S1, “eleştirel düşünme yapmıyoruz ki, cevap bu tamam bunu ezberleyelim” ile öğrenme sürecinin çoğu zaman ezbere dayalı ilerlediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö16, öğrencilerin “tek düze test çözmeye alışmış” olmalarının eleştirel düşünme süreçlerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünmeden çok cevap odaklı öğrenme alışkanlıklarının baskın olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretenle ilgili zorluklar incelendiğinde, geri bildirim eksikliği, öğretmen bilgi düzeyi, tutum farklılıkları ve uygulama tutarsızlıkları öne çıkmaktadır. Düşük akademik başarıya sahip S7, “sınav kağıtları dağıtılmayınca nerede yanlış yaptığımızı göremiyoruz” ifadesiyle geri bildirim alamamanın öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Lisansüstü eğitim almış fen bilimleri öğretmeni Ö2, öğretmenlerin eleştirel okuma ve düşünme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasının uygulamaları sınırladığını, “çocuk zaten eleştirel okuma becerisine sahip olsa bunu tüm derslere yayabilecek, ancak öğrencilere yeterince fırsat sunmuyoruz... Türkçe dersinde daha fazla olabilir” olarak ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, öğretmenlerin olumsuz tutumlarının soru sorma ve araştırma süreçlerini engellediğini ifade etmiştir. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerden S4, “bazıları var, yanına gidince konuşulmuyor” sözleriyle olumsuz tutumlara dikkat çekerken, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerden S1 “bazı hocalar araştırmamıza yardımcı oluyor ama bazıları

dersini anlatıp gidiyor” diyerek öğretmenler arası farklılıkların öğrenme deneyimini etkilediğini belirtmiştir. Eleştirel düşünmeyi teşvik eden ödevlerin sınırlı olması da bir diğer zorluk olarak görülmektedir. S1 “metin yazın gibi açık sorular bizi eleştirel düşündürür” derken, S7 öğretmenlerin bu tür ödevleri nadiren verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca matematik öğretmeni Ö11, eleştirel düşünme soruları hazırlamanın güçlüğüne değinerek “böyle soruları hazırlarken bazen zorlanıyorum... çok uzun oluyor çocuk okumadan çekiliyor” sözleriyle uygulamadaki zorlukları belirtmiştir.

Veliyle ilgili zorluklar incelendiğinde, ailelerin pedagojik bilgi eksikliği, öğretmen-veli iş birliğinin sınırlı olması ve öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden uzak kalması eleştirel düşünmenin desteklenmesini zorlaştıran faktörler olarak görülmektedir. Muhafazakâr sosyal yapının baskın olduğu bir bölgede çalışan Ö13, “Ailelerin bu konuda çok fazla bilgiye sahip olmadığını biliyorum... sorgulamayı baltalayan durumlarla karşılaşıyoruz.” ifadesiyle ailelerin sorgulayıcı yaklaşımlar konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim almış Türkçe öğretmeni Ö5, üst düzey düşünme becerilerinin aile desteğiyle geliştiğini vurgulayarak “bir çocuğun üst düzey düşünme becerileri sadece öğretmeni yoluyla değil ailenin de desteğiyle olacak bir şey” demiştir. Öğretmen-veli iş birliği eksikliği bağlamında Ö16, velilerin destekleyici rolüne dikkat çekerek, gerçek yaşam deneyimlerinden uzaklık olmayı da eleştirel düşünme süreçlerini sınırlayan bir faktör olarak ifade etmiştir.

Toplumsal zorluklar incelendiğinde, bazı derslere ilişkin toplumsal algılar ve sosyal baskıların eleştirel düşünme süreçlerini sınırlandırdığı görülmektedir. Özellikle din derslerinin doktrine dayalı algılanmasının öğrencilerin sorgulama süreçlerini etkileyebileceği belirtilmiştir. Ö13, “sanki düşünmeye dayalı değil, direkt doktrine dayalı bir ders olduğu düşünülür” ifadesiyle bu algının eleştirel düşünmeyi sınırlandırabileceğine dikkat çekmiştir. Ö16, “çevremizdeki her şey eleştirel düşünmeyi kısıtlayan şeyler... farklı düşünürsen grubun dışında kalıyorsun” sözleriyle sosyal baskının öğrencilerin düşünme ve ifade süreçleri üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Programla ilgili zorluklar incelendiğinde, ezbere dayalı içerik yapısı ve yoğun programın eleştirel düşünmeyi destekleyen faaliyetleri sınırlandırdığı görülmektedir. Özellikle bazı derslerin doktrine dayalı algılanmasının sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerini zorlaştırabileceği belirtilmiş, Din Kültürü Öğretmeni Ö13, “sanki düşünmeye dayalı değil, direkt doktrine dayalı bir dersin olduğu düşünülür” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca yoğun program ve müfredat yetiştirme baskısının eleştirel düşünmeye ayrılan zamanı sınırladığı Ö3 tarafından “sınıflar çok kalabalık, konu-müfredat yetiştirme sıkıntımız var” olarak ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin zorluklar incelendiğinde öğretmenler, ortak sınav sistemi, sınav baskısı ve cevap odaklı değerlendirme anlayışının eleştirel düşünmeyi sınırladığı ifade etmektedir. Ortak sınav uygulamalarının alternatif değerlendirme faaliyetlerini sınırladığı, planlanan eleştirel düşünme sorularının uygulanamamasına yol açtığı ifade edilmiştir. Nitekim Ö10, “ortak bir şey hazırlanınca diğer öğretmenlere uymak zorunda kalıyorsunuz” sözleriyle uygulamadaki sınırlılığı ifade ederken, Ö2 sınav senaryolarının kapsam geçerliliğini sınırladığını ve planlanan soruların uygulanmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö11, “MEB’in sınavları asla eleştirel düşünme becerisini desteklediğini düşünmüyorum” diyerek mevcut sınav sistemine yönelik eleştirisini dile getirmiştir.

Eğitim çevresi ve öğrenme ortamıyla ilgili zorluklar incelendiğinde, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki fiziksel imkân yetersizliklerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen faaliyetleri sınırlandırdığı görülmektedir. Dezavantajlı bölgede görev yapan Ö8, “okulumuzda internet yok, akıllı tahtalar çalışmıyor...” ifadeleriyle altyapı eksikliklerinin öğrenme fırsatlarını kısıtladığını belirtmiştir. Benzer şekilde köy okulunda görev yapan Ö2, alternatif yöntemleri uygulayabilecek materyal ve imkânların sınırlı olduğunu vurgulamış, büyükşehirde görev yapan Ö11 ise laboratuvar ve teknolojik destek eksikliğinin uygulamaları zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme yönelik ölçme ve değerlendirme faaliyetleri içinde buldukları eğitim ortamının sunduğu imkânlardan da etkilenmektedir.

Kalabalık sınıf ortamı, bireysel geri bildirim süreçlerini ve eleştirel düşünmeyi sınırlandıran bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Matematik öğretmeni Ö11, kalabalık sınıflarda her öğrenciye bireysel dönüt vermenin zorlaştığını belirtirken, Ö3 yoğun program baskısıyla birlikte sınıf mevcudunun eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetleri sınırlandırdığını ifade etmiştir. Özellikle bireysel geri bildirim gerektiren eleştirel düşünme uygulamalarının, kalabalık ve kaynakları sınırlı öğrenme ortamlarında uygulanmasının zorlaştığı görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki sorunların bilişsel süreçleri etkileyebildiğini vurgulamıştır. Özellikle coğrafi ve sosyoekonomik koşulların sınırlayıcı olduğu koşullarda görev yapan Ö5, “beslenmenin zeka gelişiminde çok önemli olduğunu düşünüyorum... bazı öğrenciler beslenmede sıkıntı yaşıyor” ifadesiyle beslenme yetersizliklerinin öğrencilerin dikkat ve öğrenme performansını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

Sistemsal ve kurumsal zorluklar incelendiğinde, bürokratik süreçlerin ve değerlendirme sistemine ilişkin yapısal eksikliklerin eleştirel düşünmeyi destekleyen uygulamaları sınırlandırdığı görülmektedir. Özellikle deneyimsel öğrenme fırsatlarının prosedürel engeller nedeniyle sınırlı kaldığı belirtilmiş, Ö16, “doğada gezdireceksin ama bir sürü prosedür var” ifadesiyle uygulamaya yönelik bürokratik engelleri vurgulamıştır. Bunun yanında mevcut puanlama sisteminin süreç odaklı değerlendirmeyi yeterince desteklemediği ifade edilmiş, Ö13, eleştirel düşünme süreçlerinin daha görünür hale gelmesi için “süreç değerlendirme diye ayrı bir not olması gerektiğini” belirtmiştir.

Sınav baskısının öğrenme-öğretme pratiklerine yön vermekte olduğu da dikkat çekmektedir. 8.sınıf düzeyinde LGS'ye hazırlanan öğrencilerle çalışan Ö7, “sırf sınav uğruna ne eleştirel düşünme ne diğer üst düzey düşünme becerileri yapılabiliyor” sözleriyle sınav odaklı yapının sınıf içi uygulamaları sınırladığını belirtmiştir. Öğrenciler ise değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla doğru cevaba odaklanıldığını ifade etmiş, S1 bu durumu “Öğretmenler sınavlarda ve ödevlerde değerlendirme yaparken genellikle direkt cevaba odaklanıyor, ancak açık uçlu sorularda yanıtları daha dikkatli okuyarak belirli bir kısmın doğru olması durumunda buna göre puan veriyorlar.” şeklinde dile getirmiştir.

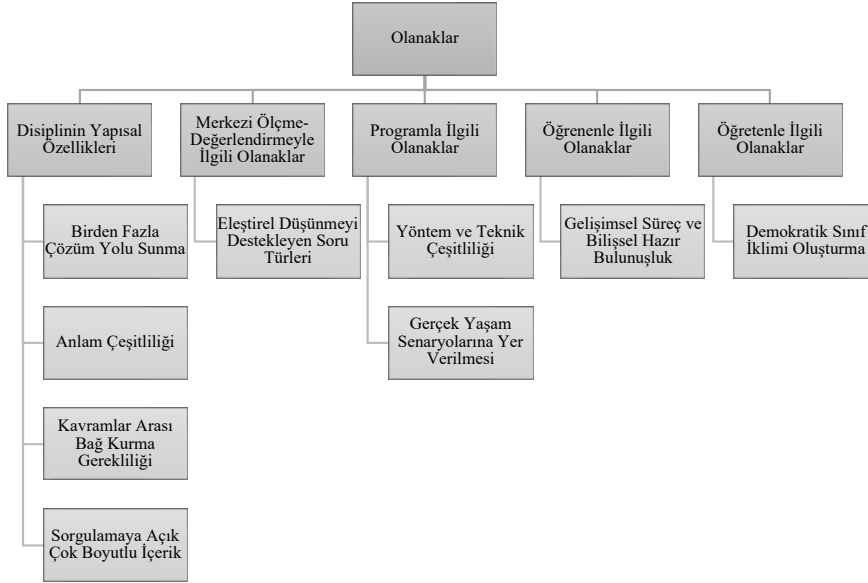
### ***Tema 3: Olanaklar***

Bu tema altında “Disiplinin Yapısal Özellikleri”, “Merkezi Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Olanaklar”, “Programla İlgili Olanaklar”, “Öğrenenle İlgili Olanaklar” ve “Öğretmenle İlgili Olanaklar”

olmak üzere beş kategori yer almaktadır. Bu kategoriler kapsamında yer alan kodlar Şekil 3'te belirtilmiştir.

### Şekil 3.

“Olanaklar” Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar



Disiplinin yapısal özellikleri incelendiğinde, öğrenci görüşleri özellikle matematik, fen, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinde disipline özgü düşünme süreçlerinin eleştirel düşünmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Düşük başarı düzeyindeki S5, “Matematikte ikinci yol, üçüncü yol bulmak daha kolay.” ifadesiyle matematiğin farklı çözüm yollarını içerdiğini belirtmiştir. İngilizce derslerinde anlam çeşitliliğinin yorum yapmayı gerektirmesi, eleştirel düşünme süreçlerini destekleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. S5, İngilizcede bir kelimenin bağlama göre farklı anlamlar kazanmasının yorum yapmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Yüksek başarı düzeyindeki S3 ise fen bilimlerinde, kavramlar arası ilişki kurma ve alternatif yolları araştırma gerekliliğinin eleştirel düşünmeyi desteklediği ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni Ö6, “Tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset gibi konular zaten sorgulama yapmayı gerektiren, değerlendirme yapabileceğimiz çok yönlü düşünme gerektiren bir ders” ile dersin içeriğinin sorgulama ve değerlendirme yapmayı teşvik ettiğini vurgulamıştır. Farklı branşlar hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri, disiplinlerin yapısal özelliklerinin eleştirel düşünmeyi destekleme biçimlerinin dersin doğasına göre farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin tek tip bir beceri olarak değil, disiplinlere özgü düşünme süreçleri aracılığıyla farklı şekillerde ortaya çıktığını göstermektedir.

Merkezi sınav sistemine ilişkin görüşler incelendiğinde, özellikle Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında kullanılan yeni nesil soru türlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyici yönleri olduğu ifade edilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerden Ö3, “Şimdiki LGS sorularını

eskisiyle kıyaslayınca evet sorular çok düşündürücü. Çocuğa bilgiyi doğrudan kullandırtmıyor bu yüzden beğeniyorum aslında ne kadar yorucu da olsa da” ile güncel sınav sorularının doğrudan bilgi kullanımından ziyade analiz ve çıkarım gerektirdiğini belirtirken, yine aynı grupta çalışan Ö4 ise “LGS yorumu dayalı, eleştirel düşünmeye katkı sağlıyor. Çünkü çocuk orada yorum yapıyor, bilgiden çıkarım elde ediyor” ifadesiyle bu soruların öğrencileri yorum yapmaya yönlendirdiğini vurgulamıştır. Öğrenci görüşleri de bu bulguyu desteklemekte, yüksek başarı düzeyindeki S3, “LGS soruları çözdükçe daha fazla düşünmek zorunda kalıyorum” olarak ifade etmiştir. Hem öğretmen hem öğrenci katılımcıların benzer vurgular yapması, merkezi sınavların eleştirel düşünme açısından belirli olanaklar sunduğuna yönelik ortak bir algının bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu bulgu, sınav baskısına ilişkin zorluklarla birlikte değerlendirildiğinde, merkezi sınavların eleştirel düşünme açısından hem fırsat hem sınırlılık oluşturabilen çift yönlü bir yapı sunduğunu düşündürmektedir.

Öğretim programına ilişkin bulgular incelendiğinde, yöntem ve teknik çeşitliliğinin artmasının eleştirel düşünmeyi destekleyen bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir. Güncel öğretim programını uygulayan Ö13, “Hem test usulü hem de eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmiş” ifadesiyle programda hem test temelli hem de eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca gerçek yaşam senaryolarına dayalı içeriklerin artmasının öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurmasını desteklediği ifade edilmiştir (Ö13). Bu bulgular, öğretim programlarının önceki dönemlere kıyasla eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenme deneyimlerine daha fazla alan açtığını göstermekte ancak uygulama bağlamına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri incelendiğinde, sınıf düzeyi ilerledikçe bilişsel hazır bulunuşluğun artmasının eleştirel düşünme açısından bir fırsat sunduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden Ö13, “8. sınıfa geldiklerinde ergenliğin verdiği sorgulama süreciyle bunu avantaja çevirebiliyorum” ifadesiyle özellikle ergenlik dönemine geçişle birlikte sorgulama eğilimini arttığını ve bu durumun eleştirel düşünme için avantaj oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretmeni Ö5, öğrencilerin temel bilgi düzeyleri geliştikçe üst düzey düşünme becerilerinin daha görünür hale geldiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünmenin gelişimsel süreçlerle birlikte ilerleyen bir beceri olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere ilişkin olanaklar incelendiğinde, demokratik sınıf ikliminin eleştirel düşünmeyi destekleyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden Ö9, “Eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmenin en önemli yolu demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak. Sürekli ben aktif değilim. Öğrenciler diyalog yaptığı için aktif, ben onları dinliyorum. Onlar merkezde olan kişiler” ile öğrenci merkezli ve diyaloga dayalı bir sınıf ortamının öğrencilerin farklı görüşler geliştirmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin aktif olduğu ve öğretmenin rehber rol üstlendiği bu ortamın yaratıcı düşünme ve eleştirel tartışmaları teşvik ettiği ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının eleştirel düşünmeyi destekleyen koşullar oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular, eleştirel düşünmenin öğretim stratejileri ile disiplinlerin yapısal özellikleri, merkezi sınav sistemi, öğretim programı, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımlarının etkileşimiyle desteklenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi nasıl destekledikleri, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve eleştirel düşünmeyi destekleyen olanaklar ile öğrencilerin bu süreçleri nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerilerin görünür hale gelmesine olanak sağlamaktadır (MEB, 2024b). Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, sürece dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla (açık uçlu sorular, gerekçelendirme, araştırma-tartışma soruları, proje ödevleri ve öz/akran değerlendirme) değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi eleştirel düşünmeyi destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, bu araçlar aracılığıyla öğrencilerin mantıksal düşünme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve alternatif çözümler üretme becerilerini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Nitekim öğrencilerden yanıtların gerekçelendirilmesini istemek, eleştirel düşünme süreçlerinin derinleşmesini destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (İnnabi, 2003, Abrami vd., 2015; Su vd., 2016).

Öğrenciler ise sürece dayalı değerlendirme uygulamalarının, farklı bakış açılarını ele alma, gerekçelendirme ve analiz yapma becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Özellikle açık uçlu ve tartışmaya dayalı sorular, öğrencileri derinlemesine düşünmeye yönlendirerek, farklı görüşleri sorgulama ve argüman üretme becerilerine katkı sağlamaktadır (Bano vd., 2025; Chin ve Chin, 2019). Cevabı gerekçelendirme gerektiren soruların kullanımı, öğrencilerin düşüncelerini kanıtla dayalı olarak temellendirmelerini ve kavramları derinlemesine sorgulamalarını sağlamaktadır (Yi vd., 2023). Ayrıca farklı branş öğretmenlerinin, benzer sürece dayalı değerlendirme uygulamalarına yönelmesi, eleştirel düşünmenin belirli bir dersle sınırlı kalmadığını ve farklı disiplinlerde de benzer şekilde desteklendiğini göstermektedir.

Öğretmenler, proje ödevlerinin özellikle öz değerlendirme boyutuyla ele alındığında, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sunduğunu düşünmektedir. Rahman ve diğerlerine göre (2025), proje ödevleri ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu durum, proje ödevlerinin yalnızca ürün değerlendirmesi değil, öğrenme sürecini de kapsadığını göstermektedir (Nguyen vd., 2025). Ayrıca, öz-akran değerlendirme, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir (Bağçeci vd., 2024). Bu durum, öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde yaptıkları hataları inceleyerek öğrenmelerini yeniden gözden geçirme eğiliminde olduklarını ifade etmeleriyle de örtüşmekte ve kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmelerinin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini yalnızca doğru cevabı ölçmeye odaklanan geleneksel yaklaşımların ötesine taşımaya çalışarak, öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini görünür kılmayı amaçlayan daha süreç ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelme çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ise açık uçlu ve tartışmaya dayalı soruların daha fazla düşünmelerini sağladığını ifade etmeleri, bu yönelimi öğrenci deneyimi açısından da desteklemektedir. Ancak bu yönelimin tüm ölçme-değerlendirme sürecinde tam anlamıyla sistematik hale gelmediği, öğretmenlerin farklı okul bağlamlarında ve koşullarda alternatif değerlendirme

yaklaşımlarını uygulamaya yönelik çaba gösterdikleri söylenebilir. Bu durum, eleştirel düşünmenin ölçme-değerlendirme yoluyla desteklenmesinin öğretmen tercihleri ve mevcut yapısal koşullarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme uygulamaları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi destekleme çabalarında, öğrenen özellikleri, öğretmen uygulamaları, veli faktörleri, öğretim programı ve sistemsel koşullar gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde çalışan ve Türkçe'nin ikinci dil olarak öğrenildiği bölgelerde çalışan öğretmenlerin de belirttiği üzere, öğrencilerin anadil okuryazarlığı ve ifade becerilerindeki sınırlılıklar eleştirel düşünme süreçlerinin değerlendirme yoluyla görünür hale getirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitim dili ile öğrencilerin gündelik dil deneyimleri arasındaki uyumsuzluğun eleştirel düşünmenin ortaya konmasını sınırlayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim eleştirel düşünmenin büyük ölçüde dil becerilerine dayalı üst düzey bilişsel süreçler gerektirdiği belirtilmektedir (Epçaçan, 2019; Restina-James ve Selvam, 2024).

Eleştirel düşünmenin desteklenebilmesinde, öğretmen uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Açık uçlu sorulara yönelik önyargılar, temel bilgi eksiklikleri, bireysel farklılıklar ve düşünmeye karşı direnç gibi faktörlerin öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme uygulamalarının uygulanabilirliğini sınırlandırdığı görülmektedir. Karadağ ve diğerlerine (2021) göre, eleştirel düşünmenin desteklenmesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenmeye yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Nitekim öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Kania vd., 2023). Bu bağlamda, öğrencilerin düşünmeye yönelik direnç geliştirmesi eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde önemli bir sınırlayıcı faktör olarak görülürken (Özyurt vd., 2018; Robinson, 2022), öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaları belirtmeleri ve açık uçlu sorular karşısında kaygı ve güvensizlik yaşamaları eleştirel düşünmenin değerlendirme süreçlerinde görünür hale gelmesini sınırlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin bilgi ve uygulama deneyimleri değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin eleştirel düşünmesinin desteklenmesinde belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin ifadeleri incelendiğinde, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi analiz, sistematik düşünme ve çok boyutlu değerlendirme gibi daha kavramsal ifadelerle, lisans eğitimi almış öğretmenlerin ise sorgulama, farklı bakış açıları geliştirme ve günlük problem çözme süreçleri üzerinden ele aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin akademik bilgi birikiminin, eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırma biçimlerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik bilgi eksiklikleri, ölçme-değerlendirme süreçlerinde eleştirel düşünmenin desteklenmesini zorlaştırabilmektedir (Tahereh vd., 2021; Boyraz vd., 2022). Çünkü eleştirel düşünmeyi gerektiren soruların hazırlama güçlüğü ve mevcut sınav sistemlerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusundaki sınırlılıkları, öğretmenlerin bu beceriyi değerlendirme süreçlerine tam olarak yansıtmasını güçleştirebilmektedir (Bolat, 2023). Buna paralel olarak öğrencilerin bazı öğretmenlerin araştırma yapmalarını desteklediğini, bazılarının ise ders anlatımıyla sınırlı kaldığını ifade etmeleri, öğretmen uygulamalarındaki farklılıkların öğrenci deneyimine de yansıtıldığını göstermektedir.

Öğrencilere göre, öğretmen-öğrenci etkileşiminde destekleyici iletişim ve açık diyalog ortamının yeterince sağlanmaması ile öğretmenlerin olumsuz tutumları eleştirel düşünme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Alkın-Şahin ve Gözütok (2013), destekleyici olmayan öğretmen davranışları eleştirel düşünmenin gelişimini sınırlayabildiğini belirtmektedir. Buna karşın öğretmenler ise kalabalık sınıflar (Jager, 2014), geri bildirim süreçlerindeki sınırlılıklar ve program yoğunluğu gibi yapısal koşullar nedeniyle sürece dayalı değerlendirme uygulamalarını etkin biçimde gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir. Mevcut sınav sistemlerinin çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeyine odaklanması, alternatif değerlendirme uygulamalarının sınırlı kalmasına neden olabilmektedir (Arduç, 2024). Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde cevaba odaklanma eğilimini güçlendirebilirken, öğrencilerin düşüncelerinin yeterince dikkate alınmaması eleştirel düşünme süreçlerini sınırlandırabilmektedir (Edzgeradze, 2023).

Eleştirel düşünmenin desteklenmesinde okul dışı ortamların da etkili olduğu, aile ve toplumsal koşulların bu süreci etkilediği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, ailelerin eleştirel düşünmeye ilişkin pedagojik farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve sorgulamaya yönelik yaklaşımların bazı durumlarda desteklenmediğini ifade etmektedir. Nitekim 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde aile desteğinin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Kol ve Tunçeli, 2022). Bununla birlikte toplumsal ön yargılar ve bazı derslere yönelik doktriner algılar, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesini sınırlandırabilmektedir. Toplumdaki katı normlar, dini eğitimin dogmatik biçimde algılanması ve kültürel kalıplar, öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerine katılımını dolaylı olarak etkileyebilen faktörler arasında değerlendirilmektedir (Demirel-Uçan, 2022).

Eleştirel düşünmenin ölçme-değerlendirme süreçlerinde desteklenmesinde zorluklar bulunmasına karşın çeşitli olanaklar da bulunmaktadır. Özellikle farklı disiplinlerin doğası, eleştirel düşünmenin desteklenmesinde doğal bir fırsat alanı sunmaktadır (Avcı-Akçalı ve Baş, 2023). Matematikte birden fazla çözüm yolu üretme, fen bilimlerinde alternatif açıklamaları araştırma ve sosyal bilgiler dersinde çok boyutlu toplumsal konuların ele alınması gibi özellikler, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerini kolaylaştırmaktadır (Kertaeva, 2022; Nussbaum vd., 2024). Nitekim öğrenci görüşlerine göre de matematikte farklı çözüm yolları üretmek ve fen bilimlerinde alternatif açıklamalar geliştirmeye çalışmak düşünce süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Merkezi sınav sistemine yönelik eleştiriler olsa da öğretmenler özellikle yeni nesil sorularının yorumlama ve analiz gerektiren yapısının öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini ifade etmektedir. Arduç ve diğerlerine (2024) göre de merkezi sınavlar, yorumlama ve çıkarım gerektiren sorular da öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin de yeni nesil sınav sorularını çözerken daha fazla düşünmek zorunda kaldıklarını ifade etmeleri, merkezi sınav sisteminin düşünceleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Ayrıca yeni öğretim programındaki çeşitli yöntem ve teknikler, gerçek yaşam senaryoları üzerinden öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini sorgulamalarını, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (MEB, 2024a; Nguyen vd., 2025). Bunun yanında öğretmenlerin demokratik sınıf ortamı oluşturmaya yönelik yaklaşımları ve öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine alan açan sorgulayıcı soru sorma pratikleri, eleştirel düşünme için uygun sosyal bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Crawford vd., 2005; Çığrı-Yıldırım, 2005).

Bulgular, eleştirel düşünmenin ölçme ve değerlendirme yoluyla desteklenmesinin öğretim yöntemleri ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri, öğretmen uygulamaları, aile ve toplumsal bağlam, program yapısı ve sistemsel düzenlemelerin etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, eleştirel düşünmenin ölçme-değerlendirme süreçlerinde desteklenmesinin çoğunlukla öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve bireysel çabaları aracılığıyla gerçekleştiğini, ancak sistemsel yapı, sınav baskısı ve bağlamsal koşullar nedeniyle bu uygulamaların tüm öğretim sürecine sistematik biçimde yansımaları sınırlandırabildiğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, sürece dayalı değerlendirme uygulamalarının çoğunlukla öğretmen inisiyatifiyle devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle, bu uygulamaların program ve değerlendirme sistemleri içinde daha görünür ve sürdürülebilir biçimde desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle açık uçlu soru kullanımı, gerekçelendirme, öz-akran değerlendirme ve süreç odaklı geri bildirim uygulamalarının öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, eleştirel düşünmeyi değerlendirme yoluyla sürdürülebilir biçimde destekleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıklarının artırılması ve öğretmen-veli iş birliğinin güçlendirilmesi de okul dışı destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın doğası itibariyle birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Bulgular öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayandığından, sınıf içi uygulamaların doğrudan gözlemlenmemiş olması, ifade edilen uygulamalar ile fiili uygulamalar arasındaki olası farklılıkların değerlendirilmesini sınırlamaktadır. Ayrıca, farklı okul bağlamları çalışmaya çeşitlilik kazandırmakla birlikte, bağlamlar arası karşılaştırma yapılamamıştır. Bu nedenle, ilerleyen araştırmalarda sınıf içi uygulamaların gözlem verileriyle desteklenmesi ve farklı okul bağlamlarının karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilebilir.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı:** Bu çalışmada dil ve yazım denetimi amacıyla yapay zekâ kullanımı yaklaşık %5 oranındadır.

**Etik Beyan:** Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 02.05.2025 tarihli ve 2025/05 sayılı karar ile etik kurul izni kapsamında yürütülmüştür.

## Kaynakça

- Abosalem, Y. (2016). Assessment techniques and students' higher-order thinking skills. *International Journal of Secondary Education*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20160401.11>
- Abudi, R. A. G., & Gallardo, R. D. (2024). Teacher questioning techniques and critical thinking skills development in junior high school English language classrooms. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(6), 110. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24JUN548>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(2), 275-314. DOI: 10.3102/003.465.4314551063

- Adzidzah, N., & Yudiawan, A. (2024). *HOTS-based formative assessment: The key to improving the quality of learning*. *Journal of Quality Assurance in Islamic Education*, 4(2), 109–120. <https://doi.org/10.47945/jqiae.v4i2.1670>
- Akdoğan, E., ve Ceylan, Y. (2021). 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabının Krathwohl Taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 493-521. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1557563>
- Aksoy, Ş., Altun, H., Dayı, N., ve Tekin, S. (2023). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlilikleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-51. <https://www.ulusalegitimdergisi.com/index.php/pub/article/view/3/3>
- Alkın, S., ve Gözütok, F. D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223–254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44712/555619>
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239945>
- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234–249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>
- Arduç, M. A., Yıldırım, N., ve Evrenkaya, İ. (2024). Ölçme ve Değerlendirme Merkezinde çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin LGS sınavında sorulan beceri temelli sorular hakkındaki görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(3), 953–970. <https://doi.org/10.34056/aujef.1409296>
- Ariawan, I. P. W. (2022). *The influence of formative assessment methods on learning outcomes of plane geometry by controlling critical thinking skills*. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 4125–4132. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1266>
- Avcı Akçalı, A., ve Baş, Ö. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin yeri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 147–166. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1249800>
- Bağçeci, B., Açıkgöz, A., ve Batdı, H. (2024). Akran Değerlendirme ve Akademik Başarı: Bir Karma-Meta Yöntemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (46), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/89862/1395320>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2015). Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri. Pegem Akademi.
- Bano, S., Sharar, T., & Khalil, A. (2025). Cultivating critical thinking skill in students through questioning technique: An action research study. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 98–114. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.98>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Blair, J. A. (2012). Review of the book *Reason in the balance*, by S. Bailin & M. Battersby. *Informal Logic*, 32(4), 454–460. <https://doi.org/10.22329/il.v32i4.3833>
- Bolat, A. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin üst düzey öğrenmeleri ölçen soru hazırlama becerilerinin geliştirilmesi: Bir model önerisi [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Boyrac, C., Çimen, G., ve Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkökul sınıfları: Bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133–143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/70418/1113711>



- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD. [https://lmsspada.kemdiktisaintek.go.id/pluginfile.php/687249/mod\\_resource/content/1/How%20to%20Assess%20HOTS.pdf](https://lmsspada.kemdiktisaintek.go.id/pluginfile.php/687249/mod_resource/content/1/How%20to%20Assess%20HOTS.pdf)
- Chin, R., & Chin, R. (2019). Case study: Engaging IT students with World Café discussion and Kahoot! Sunway College Johor Bahru students' and teachers' perspectives. <http://eprints.sunway.edu.my/1052/1/5th%20Pre-U%20Conference%202019.pdf#page=114>
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Kitabevi.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., & Makinster, J. (2005). Teaching and learning strategies for the thinking classroom. The International Debate Education Association. <https://idebate.net/Publications/PDFs/Teaching%20and%20Learning%20Strategies%20for%20the%20Thinking%20Classroom%20-%20Alan%20Crawford,%20Samuel%20R.%20Mathews,%20Jim%20Makinster,%20E.%20Wendy%20Saul.pdf>
- Coşkun, Ç., ve Gelbal, S. (2024). Öğretmen ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(1), 259-281. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1327690>
- Çığrı Yıldırım, A. (2005). Türkçe ve Türk Dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Üniversitesi]. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bAQDCN67QkyiCawWSaY0Hw&no=AV\\_\\_m8EDliBBAqHERYK66w](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bAQDCN67QkyiCawWSaY0Hw&no=AV__m8EDliBBAqHERYK66w)
- Demir, M., Tananis, C. A., ve Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 44(197). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.6272>
- Demirel-Uçan, A. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde 'Çocuklar için felsefe' yaklaşımının kullanılması. Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8(2), 161-178. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01>
- Edzgyeradze, L. (2023). About one challenge related to the learning process focused on critical thinking. Language and Culture, (30), 101-109. <https://doi.org/10.52340/lac.2023.30.16>
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Epçaçan, C. (2019). A review on the relationship between critical thinking skills and learning domains of Turkish language. *Educational Research and Reviews*, 14(3), 67-77. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3658>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23. <https://www.law.uh.edu/blkely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gelder, T. van. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48. <https://doi.org/10.3200/ctch.53.1.41-48>
- Gülyeryüz, H., ve Erdoğan, İ. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersi sınav sorularının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49. <https://doi.org/10.18506/anemon.354846>
- Halit, K., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930406>
- Harjo, B., Kartowagiran, B., & Mahmudi, A. (2019). Development of critical thinking skill instruments on mathematical learning high school. *International Journal of Instruction*, 12(4), 149-166. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12410a>

- Innabi, H. (2003). Aspects of critical thinking in classroom instruction of secondary school mathematics teachers in Jordan. In *The Mathematics Education into the 21st Century Project: Proceedings of the International Conference*. Czech Republic. [https://sites.unipa.it/grim/21\\_project/21\\_brno03\\_Innabi.pdf](https://sites.unipa.it/grim/21_project/21_brno03_Innabi.pdf)
- Ismail, N., Mertasari, N. M., & Widiartini, N. (2024). The impact of problem-based learning and HOTS-based formative tests on critical thinking. *International Journal of Humanities, Education, and Social Sciences*, 3(1), 26–46. <https://doi.org/10.58578/ijhess.v3i1.4296>
- İpek, A. S., & Özdemir, E. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 244–262. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.11>
- Jager, D. T. (2014). Science Teachers and Student-Teachers' Perceptions of Challenges in the Development of Critical Thinking Skills: South African Secondary Schools. *Science, Mathematics, and Technology Learning*. DOI: 10.18848/2327-7971/cgp/v20i03/49033
- Jansen, T., & Möller, J. (2022). Teacher judgments in school exams: Influences of students' lower-order-thinking skills on the assessment of students' higher-order-thinking skills. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103616. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103616>
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Kania, N., Fitriani, C., & Bonyah, E. (2023). Analysis of students' critical thinking skills based on prior knowledge mathematics. *International Journal of Contemporary Studies in Education (IJ-CSE)*, 2(1). <https://doi.org/10.56855/ijcse.v2i1.248>
- Karadag, N., Boz-Yuksekdag, B., Akyıldız, M., ve İbileme, A. I. (2020). Assessment and evaluation in open education system: Students' opinions about open-ended question (OEQ) practice. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 179–193. <https://doi.org/10.17718/tojde.849903>
- Karataş, T. (2024). Üst düzey düşünme becerilerinin okullarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 112-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3879660>
- Kertaeva, Z. S. q. (2022). Critical thinking-oriented teaching in English classes. *Frontline Social Sciences and History Journal*, 2(4), 71–76. <https://doi.org/10.37547/social-fsshj-02-04-07>
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanımına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Kol, S., ve Tunçeli, H. İ. (2022). Examination of 21st-century skills in early childhood in terms of different variables. *Sakarya University Journal of Education*, 12(3), 813–832. <https://doi.org/10.19126/suje.1206194>
- Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334. <https://doi.org/10.17556/erziefd.738444>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/026.553.2214554321>
- MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 5. Modül Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) – 1*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

- Nussbaum, E. M., Van Winkle, M. S., Tian, L., Putney, L. G., Huerta, M., Perera, H. N., Dove, I. J., Herrera, A. N., & Carroll, K. R. (2024). Extending science instruction beyond the CER: Use of critical questions in the argumentation of middle school science students. *Science Education*, 108, 1420–1447. <https://doi.org/10.1002/sce.21877>
- Nguyen, L. C., Ngo, N. V., Ngoc, N. T. L., & Hung, M. V. (2025). Impact of problem-based learning on critical thinking: An exploration with middle school students. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(2), 2809–2819. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5819>
- Nurhijah, S. S., Wulan, A. R., & Diana, S. (2020). *Implementation of formative assessment through oral feedback to develop 21st century critical thinking skills of student on plantae learning*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521, 042021. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/4/042021>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). Call for interest: Teachers' professional learning initiative. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/teaching,-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills/call\\_for\\_interest\\_teachers\\_professional\\_learning\\_initiative\\_v2.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/teaching,-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills/call_for_interest_teachers_professional_learning_initiative_v2.pdf)
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Uyguladığı Sınav Sorularının Öğrenme Alanları, Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Bilişsel Alan Basamakları Açısından İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 975-992. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1398820>
- Önel, F., Dalkılınc, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., ve Birel, G. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1448-1459. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4113>
- Özyer Karakaya, K. (2024). Online Assessment in Turkish Universities: Challenges, Strategies, and Self-Efficacy Dynamics. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(1), 1-37.
- Özyurt, M., Baştıpçı, G., Barcın, F., ve Deviren, G. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1509–1518. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2132>
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rahman, R., Zaki, A., & Pratama, Y. A. (2025). The effect of project-based learning on 21st century skills in middle school students in Indonesia. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies*, 4(1), 17–23. <https://doi.org/10.70177/ijeep.v4i1.2125>
- Raj, T., Chauhan, P., Mehrotra, R., & Sharma, M. (2022). Importance of critical thinking in the education. *World Journal of English Language*, 12(3), 126–132. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p126>
- Restina James, S., & Selvam, K. (2024). The intersection of comprehension skills and critical thinking: A quantitative analysis of research output. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 12(9), 985–992. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.64271>
- Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C., & Ormston, R. (Eds.). (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Robinson, P. M. (2022). The relationship between reflective disposition and persistence in education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (25), 25-40. DOI: 10.7358/ecps-2022-025-robi
- Roman, A. F., & Nadaban, C. (2022). Theoretical approach of critical thinking in education. *Plus Education*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.24250/jpe/1/2022/AFR/CN>

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21. <https://www.aft.org/sites/default/files/RotherhamWillingham.pdf>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Sayın, A., ve Takıl, N. B. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri: Okuduğunu anlama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 531-561. <https://doi.org/10.17152/gefad.1195081>
- Su, H. F. H., Ricci, F. A., & Mnatsakanian, M. (2016). Mathematical teaching strategies: pathways to critical thinking and metacognition. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 190-200. <https://doi.org/10.21890/ijres.57796>
- Şata, M. (2024). *21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları*. İçinde Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uluslararası araştırmalar I (ss. 1–16). Eğitim Yayınevi.
- Tahereh, H., Hosseini, F. A., & Behzad, G. (2021). The relationship between critical thinking, self-regulation, and teaching style preferences among EFL teachers: A path analysis approach. *Journal of Language and Education*, 7(1 (25)), 96-108. DOI: 10.17323/jle.2021.11103
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/70603/1088012>
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi.
- Uribe Enciso, O. L., Uribe-Enciso, D. S., & Vargas-Daza, M. D. P. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34). <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vincent-Lancrin, S. (2023). Fostering and assessing student critical thinking: From theory to teaching practice. *European Journal of Education*, 58(3), 354-368. <https://doi.org/10.1111/ejed.12569>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
- Yahşi Sarı, H. (2021). Eğitimde kullanılan başlıca ölçme araç ve yöntemleri. A. Taşgın (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 51–90). Vizetek Yayıncılık.
- Yi, C., Nasri, N. B. M., & Jiao, J. (2023). Exploration and analysis of middle school teachers' classroom questioning methods from the perspective of dialogue education. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(6). <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i6.834>
- Yuan, R., & Stapleton, P. (2020). Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching. *ELT Journal*, 74(1), 40–48. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz044>
- Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M., ve Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Research*, 9(34), 153–163. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10022353>

# Supporting Critical Thinking Skills in Assessment and Evaluation Processes in Middle School: Practices, Challenges and Opportunities

Fatma DURSUN<sup>\*\*</sup>   
Bünyamin BAVLI<sup>\*\*\*</sup> 

## Introduction

Critical thinking, positioned among higher-order skills such as problem-solving and creative thinking, enables individuals to make informed decisions (Ennis, 2015). In 21st-century education, fostering these skills is achievable through active learning models and aligned assessment processes (Rotherham & Willingham, 2009). However, in Türkiye, teachers predominantly rely on traditional, knowledge-based assessment methods, struggling to implement alternative tools that support higher-order thinking skills (Aksoy et al., 2023; Özyer Karayakaya, 2024; Kılıç, 2020). Students report limited opportunities for critical thinking in exam-focused assessments (Raj et al., 2022). The World Economic Forum (WEF) emphasizes critical thinking as one of the most important skills for the future (2020), yet its effective integration into assessment processes remains a challenge (Alsaleh, 2020). This study aims to explore how middle school teachers and students experience critical thinking in assessment processes, focusing on the practices used, challenges encountered, and opportunities identified.

## Methodology

This study adopts a phenomenological design to explore teachers and students lived experiences in fostering critical thinking through assessment. Data were collected via semi-structured individual interviews with 16 teachers from six disciplines (Turkish, Mathematics, English, Social Studies, Science, and Religious Culture and Ethics) at middle schools, selected through purposive sampling. Additionally, focus group interviews were conducted with 15 eighth-grade students from a public school in Istanbul, chosen via criterion sampling to reflect diverse academic levels.

---

<sup>\*\*</sup> PhD Student, Yıldız Technical University, Department of Educational Sciences, fatmadursuun@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9031-7222

<sup>\*\*\*</sup> Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Department of Educational Sciences, bbavli@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7274-0935

Interview protocols were developed based on literature, validated by experts, and tested through pilot interviews. Content analysis identified themes, categories, and codes, ensuring systematic exploration of experiences.

### **Findings**

Three themes emerged: assessment and evaluation, challenges, and opportunities. Teachers used process-based methods, including open-ended questions, project assignments, justification-based tasks, and self/peer assessments, to promote critical thinking. Students reported these methods enhanced analytical and reasoning skills but cited exam anxiety and biases as barriers. Challenges included students' resistance to thinking, limited language proficiency, overcrowded classrooms, teachers' knowledge gaps, parental pressure, and the centralized exam system's focus on rote learning. Opportunities were identified in disciplines like Mathematics and Social Studies, which encourage inquiry, the innovative methods of the Türkiye Century Maarif Model, and democratic classroom environments. Critical thinking practices were often dependent on individual teacher initiative rather than systematic institutional structures.

### **Discussions, Conclusions, and Recommendations**

The findings support previous studies that formative assessment practices, such as open-ended questions and justification tasks, can support critical thinking by encouraging analysis and reasoning (Chin & Chin, 2019; Yi et al., 2023). However, the results indicate that these practices are mostly shaped by individual teacher efforts and are limited by exam-oriented systems and contextual classroom conditions (Arduç, 2024). Disciplines such as Social Studies and Mathematics provide natural opportunities for critical thinking through inquiry and multiple solution pathways, while democratic classroom environments support student participation and dialogue (Çığrı-Yıldırım, 2005). Based on the findings, supporting teachers with practical professional development on formative assessment, strengthening democratic classroom practices, and increasing parent awareness may contribute to more consistent integration of critical thinking into assessment processes.