

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKULDA OKUDUĞUNU ANLAMA YARATICI OKUMA
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK:
İLİŞKİSEL TARAMA MODELİNDE BİR ARAŞTIRMA
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Aykut YETGİN

Danışman

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Haziran-2020

Kırıkkale

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında Aykut YETGİN tarafından hazırlanan “İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2020

(İmza)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2020

(Unvanı, Adı ve Soyadı)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma* adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

../ ../2020

Aykut YETGİN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca engin tecrübeleri, bilgi, fikir ve görüşleriyle bana ışık tutan, cesaretlendiren her an desteğini hissettiğim, bir danıőmandan öte her türlü sorun ve sevinçlerimi paylaşabildiğim sayın tez danıőmanım Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya sonsuz teşekkür ve Őukranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sırasında bana büyük katkılar sağlayan, yardım ve desteklerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e teşekkür ederim. Bana öğretmenlik mesleğini sevdiren, kıymetli fikir ve tecrübeleriyle her zaman destek olan değerli öğretmenlerim Sinan AKDEMİR, Ali İhsan KILIÇ ve Murat ERBEK'e ayrıca teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde en büyük dayanağım sevgili anne ve babama minnetle...

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; üstbilişsel farkındalık düzeyi ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Kırıkkale il merkezindeki beş resmi ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 219 kız 190 erkek olmak üzere 409 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi*, *Öyküleyici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Testi*, *Eleştirel Düşünme Becerisi Testi*, *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği* ile *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu* kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin *orta*; üstbilişsel farkındalıklarının *yüksek* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bir aylık sürede okunan kitap sayısına; yaratıcı okuma becerisinin ise bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca bilgilendirici metinlere yönelik anlama, öyküleyici metinlere yönelik anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde; üstbilişsel farkındalık ile diğer beceriler arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; yaratıcı okuma becerisi ile bilgilendirici-öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları; öğrencilerin yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde bu becerileri kullanmayı gerektiren yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermeleri; okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişkiyi dikkate alarak derslerde bu becerilerin birlikte geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer vermeleri önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: İllkokul öğrencileri, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, üstbilişsel farkındalık

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate elementary fourth graders' metacognitive awareness levels and creative reading, critical thinking and reading comprehension skills in terms of several variables. Accordingly, it is also aimed to reveal the relationship between metacognitive awareness level and creative reading, critical thinking and reading comprehension skills. Correlational survey model is used in the research. The research sample consists of totally 409 students, 219 females and 190 males, studying at the fourth grades of five public elementary schools located in the city center of Kırıkkale and participating voluntarily in the research. As data collection tool, *Personal Information Form*, *Test for Reading Comprehension in Informational Texts*, *Reading Comprehension Test for Narrative Text*, *Critical Thinking Skill Test*, *Evaluation Scale for Creative Reading Process* and *Form A of Metacognitive Awareness Scale for Children* were used in the research. For the analysis of data obtained from the research, a computer-aided statistical package was benefitted. As a result of the research, the students' reading comprehension skills in narrative and informational texts and creative reading and critical thinking skills were determined to be *mid-level* and their metacognitive awareness levels was found to be *high*. Reading comprehension and critical thinking skills differed according to student gender and the number of books read in a month. Creative reading skill differed significantly according to the number of books read in a month. Furthermore, a positive and mid-level of significant relationship was determined between reading comprehension skill for informational texts and reading comprehension skill and critical thinking skill for narrative texts. A positive and low level of significant relationship was found between metacognitive awareness level and other skills. It was also determined that there was no significant relationship between creative reading skill and reading comprehension and critical thinking skills for informational-narrative texts. Based on the results obtained from the research, elementary school teachers were suggested to allocate more time to the activities for the use of reading strategies in order to enhance students' reading comprehension skills, to include the methods and techniques that require using these skills more in in-class activities in order to improve students' creative reading and critical thinking skills, and to include the activities for developing these skills simultaneously in lessons by taking the significant relationship between reading comprehension and critical thinking skills and metacognitive awareness into account.

Keywords: Elementary school students, creative reading, critical thinking, reading comprehension, metacognitive awareness.

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Üstbilişin Yapısı	24
Tablo 2. Üstbilişsel Kontrol Listesi	25
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4. EDBT, BMOAT ve OAT Ölçeklerinden Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Aralıklar.....	45
Tablo 5. YOSDÖ'den Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	45
Tablo 6. ÜBFÖ-A'dan Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	46
Tablo 7. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyleri	47
Tablo 8. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	48
Tablo 9. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 10. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 11. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 12. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerisi Düzeyleri.....	51
Tablo 13. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	52
Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 15. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 16. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	55

Tablo 17. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyleri.....	56
Tablo 18. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	56
Tablo 19. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 20. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 21. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	58
Tablo 22. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri	59
Tablo 23. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	59
Tablo 24. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 25. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 26. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo 27. Bilgilendirici-Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki	62

İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY	ii
KİŞİSEL KABUL SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
TABLolar DİZİNİ	iv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı	4
1.3. Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERCEVE	9
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	9
2.2. Yaratıcı Okuma	15
2.3. Eleştirel Düşünme	19
2.4. Üstbilis	23
2.5. İlgili Araştırmalar.....	26
2.5.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Araştırmalar	26
2.5.2. Yaratıcı Okuma Becerisine Yönelik Araştırmalar	29
2.5.3. Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Araştırmalar	33
2.5.4. Üstbilis Becerisine Yönelik Araştırmalar	36
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40

3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi	41
3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi	41
3.3.4. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği	41
3.3.5. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	42
3.3.6. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu.....	42
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	42
BÖLÜM IV	47
BULGULAR ve YORUM	47
4.1. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular	47
4.2. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	48
4.4. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	49
4.5. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.6. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular	51
4.7. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	52

4.8. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4.9. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
4.10. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	55
4.11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	56
4.12. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	56
4.13. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	57
4.14. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	57
4.15. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	58
4.16. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular	58
4.17. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	59
4.18. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	59
4.19. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	60
4.20. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	61
4.21. Bilgilendirici-Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	61
BÖLÜM V	63
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	63

5.1. Tartışma ve Sonuç	63
5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Sonuçlar	63
5.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerileri ile İlgili Sonuçlar	66
5.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Sonuçlar	67
5.1.4. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	70
5.1.5. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	72
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Öğretmenlere ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler	74
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA	76
EKLER	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı ve önemi, sayıtları ile sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yaşanan hızlı değişimlere paralel bir şekilde nitelikli insandan beklenenler de değişime uğramıştır. Artık bireylerden, bağımsız iş yapabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, teknoloji okuryazarı olma gibi yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte kendini sürekli güncelleyen, değişime ayak uyduran bir yapıya sahip olma da istenen özellikler arasındadır. Toplumun beklentilerine uygun şekilde nitelikli insan gücünü yetiştirmekse ancak bireylere verilecek doğru eğitim yoluyla mümkün olacaktır.

Okul yaşamı boyunca öğrencilere birçok bilgi ve becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bu becerilerden bir kısmı hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında daha sık kullanılmakta ve diğer konu alanlarını da kapsadığı için diğerlerinden öne çıkmaktadır. Bu temel becerilerin başında dil becerileri gelmektedir. Dil becerilerinden biri olan okuma, yazıların zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. (Güneş, 2007, s.117). Bilgiye ulaşmak için çok farklı yollar olsa da şüphesiz bu konuda en sık başvurulmuş yol okumadır. Bu nedenle yaş düzeyinden, yaptığı meslekten, bulunduğu ortamdan bağımsız olarak insanoğlunun her zaman ihtiyaç duyacağı becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Ancak uluslararası sınavlardaki (PIRLS, PISA) sonuçlar dikkate alındığında, üst düzey düşünmenin ve öğrenmenin temeli olan okuduğunu anlama becerisi bakımından ülke olarak istenen düzeyde olmadığımız görülmektedir. Örneğin Türkiye, PISA 2009, 2012, 2015 ve 2018 yıllarında yapılan sınavların tamamında okuma becerileri alanında OECD ülkeleri ortalamasının altında bir puan almıştır (MEB, 2018; MEB, 2016).

Okuma, hazırlıkları hayata ilk göz açılan andan itibaren başlayan, ilkokulun ilk kademesinde tanışılan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Alan yazın incelendiğinde okumanın birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Ünalın (2006, s.62) okumayı; “kelimeleri, cümleleri, noktalama

işaretleriyle, bir yazıyı bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlarken, Güneş’e (2012, s.2) göre okuma “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programın özel amaçları arasında okuma ile ilgili olanlar şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2019, s.8):

- Türkçe dersinin temel öğrenme alanları olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması.
- Yaptığı okumalardan, dinlediğinden/izlediğinden yola çıkarak, mevcut söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine erişmeleri; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirerek geliştirmelerinin sağlanması.
- Okuma ve yazma yaparken bunu severek yapmaları, bu alanlarda alışkanlık kazanmaları.
- Okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısı takınması ve anladıklarını bu bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulamalarının sağlanması.

Yukarıda verilen maddeler incelendiğinde; okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, okumayı severek yapan, okuma alışkanlığı kazanmış ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayıp değerlendiren bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu hedeflere ulaşılmasında sınıf öğretmeni başta olmak üzere tüm öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Okuma, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve birçok akademik becerinin de temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma, sadece okula yeni başlayan çocuklara kazandırılması gereken bir beceri olarak düşünülmemelidir. Bireye, başarılı bir okuyucu olması için okuma becerilerinin kazandırılması gerekir (Akbeş, 2016, s.3). Bu becerilerin başında akıcı ve prozodik okuma becerileri gelmektedir. Çünkü bireyin okuduğunu anlaması ancak metni belirli bir hızda okuması ile gerçekleşebilir.

Birey okuduğunu anladığında, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmeler yapabilirler. İyi okuyucu yazarın vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve bu mesajın doğruluğunu sorgular. Bu noktada bireyin yaratıcı okuma yapması ve eleştirel düşünme becerisine sahip olması önem kazanmaktadır.

Yaratıcı okuma, kısaca okunan metni farklı boyutlarıyla değerlendirme, metni yeniden inşa etme olarak tanımlanabilir. Bireye başta yaratıcılık olmak üzere; anlama, sorgulama, olaylar arasında ilişki kurma, gibi becerilerin yanında duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, etkili iletişim kurma gibi becerileri de kazandırır.

Okuma eylemini tekdüze olmaktan çıkararak eğlenceli hale getiren yaratıcı okuma sürecinde; hayal gücü, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerilerin aktif olarak kullanılması esastır. Bu özellikleriyle yaratıcı okumanın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine önemli katkısı olduğu düşünülmektedir(Kasap, 2019, s.5).

Yaratıcı okuma sürecinde eleştirel değerlendirmeler önemli bir yer tutar. Çünkü birey okuduğu metinde geçen olayları, yer alan bir düşünceyi ve yazarı sürekli sorgulama, kendine göre anlamlandırma hali içerisinde. Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) özel amaçları içinde yer alan “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” maddesi ile öğrencilerin okuma ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini kullanılması, öğrencilerin okudukları metni sorgulamaları ve anladıklarını değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Güncel öğretim programlarının genel hedeflerinden biri de öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasıdır. Seferoğlu ve Akbıyık’a (2006) göre eleştirel düşünmenin akademik başarıya olumlu etkileri yapılan araştırmalarla desteklendiği halde, Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili durumun hem öğretmenler hem de ders kitapları açısından pek de iç açıcı olmadığı düşünülmektedir. Diğer becerilerde olduğu gibi bu becerinin kazandırılmasında da ilkökul dönemi önemlidir.

Eleştirel düşünme becerisi ile birlikte öğrencilerin kendi öğrenme ve düşünce süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol etmesi de önemlidir. Öğrencilerin

düşünme ve öğrenme süreçlerinde kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini kontrol etmesinin, yönetebilmesinin; süreci farkında olarak izlemesinin nitelikli öğrenmelere ve üst düzey düşünme becerilerine katkı getireceği düşünülmektedir (Duman, 2013, s.2).

Bireylerde öz denetim, kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve değerlendirme gibi beceriler üstbilgi becerilerini oluşturmaktadır. Özsoy'a (2007) göre üstbilgi becerileri; kendi öğrenme sürecinin farkında olma, planlamalar yapma ve bu süreci izleyerek değerlendirme, çeşitli stratejiler kullanma, bilgilerin veya stratejilerin doğruluğunu test etme, gerektiğinde bu stratejileri değiştirme gibi yeteneklere sahip olmayı da yanında getirmektedir. Bu yetenekler birey için şüphesiz kritik önem taşımaktadır. Katrancı'ya (2012, s.3) göre bireyin bu yetenekleri elde edebilmesi ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için kendi bilişsel sürecinin farkına varması gereklidir. Bu farkındalığın anlamlı olması ve birey tarafından etkin bir şekilde kullanılabilmesi için üstbilişsel becerilere yönelik eğitim verilmesi gerekir.

Bilgi üreten toplumlarda bireylerden; okunulan metni sadece anlamaları yerine metni önce anlamaları daha sonra üstbilişsel becerileri kullanarak metinle etkileşime geçmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları özel bir öneme sahiptir (Yurdakal, 2018, s.29). Üstbilişsel beceriler arasında yer alan yaratıcı okuma becerisinde birey kendi öğrenme sürecinin farkındadır, bu süreci kendi kontrolü ile takip eder ve bir dizi öğrenme stratejisi kullanır (Işıksalan, 2018, s.276).

Yukarıda verilenler birlikte değerlendirildiğinde okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve üstbilgi becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Farklı bir ifade ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalığın okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

İlkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek şüphesiz kritik önem taşımaktadır. Türkçe dersi öğretim programı özel amaçları içerisinde yer alan; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması (MEB, 2019, s.8) amacı doğrultusunda,

okuduğunu anlayan, hayal gücü gelişmiş, yaratıcı ve eleştirel düşünen, öz güveni yüksek, bireyler yetiştirmek günümüzde daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda yaratıcı okuma stratejisinin bireylerin, hayal gücünü etkin kullanmasına, yaratıcılıklarının gelişmesine, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme her ne kadar birbiriyle karıştırılsa da yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavramdır. Yaratıcılık her bireyde, çocukta doğuştan var olan bir beceridir. Küçük yaşlarda bu beceriyi ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Yaratıcı bireyler; görüş, deneyim ve duygularını akranlarından farklı bir şekilde ifade ederken, yeni ürün ve özgün fikirler ortaya koyma yeteneğine sahiptirler. Yaratıcılığın okumayla birleştiği yaratıcı okuma etkinlikleri özellikle çocukların okuma ortamlarında da yaratıcı olmasını amaçlayarak, bireylerin yaratıcılıklarına pozitif katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı okuma etkinlikleriyle öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında (MEB, 2019, s.8) yer alan “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” maddesi ile, öğrencilere okuma ile yeni tanıştıkları ilkokul birinci kademedan itibaren okuduğunu anlama, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasının kritik bir önem taşıdığı görülmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006, s.193) göre eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve bu becerileri yeterli düzeyde kazanamamış öğrenciler arasında bilgiyi seçme, örgütleme ve kullanma davranışları açısından ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerine sahip ve bu becerileri kullanan öğrencilerin daha etkili biçimde öğrendiklerini ortaya koyan çalışmalar (Arı, 2020; Karadüz, 2010) olduğu görülmektedir. Türkçe dersi öğrenme alanları olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerine ait kazanımların etkili bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekir. (Karadüz, 2010, s.1566). Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri aktif bir şekilde kullanmaları önemlidir.

Bireyin kendi öğrenme sürecini oluşturması, kontrol etmesi ve değerlendirmesi ayrıca tüm bu sürecin farkında olması üstbilis kavramıyla açıklanmaktadır. Üstbilis, en kısa tanımıyla kişinin kendi düşünme süreçlerinin

farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Özsoy, 2008). Okuma sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanmasında da üstbilişsel beceriler önemli bir yer tutmaktadır.

Alanyazında üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Rasmussen ve İnce, 2017; Melanlıoğlu, 2014; Bozkurt ve Memiş, 2013; Baydık, 2011; Çakıroğlu ve Ataman, 2008), eleştirel düşünme becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar (Arı, 2020; Kıran, 2019; Ocak ve Kalender, 2017; Salsal Araz, 2013; Karadüz,2010; Rudd vd. 2000), yaratıcı okuma becerisini konu alan araştırmalar (Yurdakal ve Kırmızı, 2020; Han,2020; Yurdakal, 2018; Kasap, 2019; Aytan, 2016; Aytan, 2014; Hızır, 2014; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011; Uzun, 2009) yer aldığı görülmüştür. Ancak okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalığı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalığın, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bu araştırmada; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Anne-baba öğrenim durumuna,
 - c) Aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileri hangi düzeydedir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Anne-baba öğrenim durumuna,
 - c) Aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Anne-baba öğrenim durumuna,
 - c) Aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları;
 - d) Cinsiyete,
 - e) Anne-baba öğrenim durumuna,
 - f) Aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki var mıdır?

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin araştırma sırasında kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle yanıtladıkları,

2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğrencilerin; okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık becerilerini ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı Kasım-Nisan aylarında Kırıkkale ili merkezinde bulunan devlet okullarının dördüncü sınıfında öğrenim gören 409 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle,

2. Veri toplama amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi”, “Öyküleyici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Testi”, “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Becerisi Testi”, “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu”, isimli ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma ve okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve üstbiliş kavramları ele alınmıştır.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

İnsanoğlu dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevresinde olan olayları anlama, yorumlama ve çözümlene çabası içerisinde olmuştur. İlk çağlardan itibaren okuma, insanlar için bilgiye ulaşma ve olayları zihninde anlamlandırma konusunda rehber olmuştur. Görsel olarak başlayan okuma süreci, yazının bulunmasıyla farklı boyutlara taşınmıştır. Önceleri mağaralara yapılan resim ve motiflerle iletişim kurmaya çalışan insanoğlu, yazının bulunmasıyla birlikte okumaya, anlamaya ve kendisini daha iyi ifade etmeye çalışmış, bu sayede daha iyi iletişim kurmuş, mevcut bilgi ve deneyimlerinin gelecek nesillere aktarılmasında büyük rol oynamıştır.

Bilgiye ulaşmada kullanılan en büyük anahtar okumadır. Alanyazında okumaya yönelik birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Dil becerilerinden biri olan okuma, yazar ve okur arasında temelde var olan bir müzakere sürecidir (Haerazi ve Irawan, 2020, s.63).

Ön bilgilerden faydalanılan, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2016).

Beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2005, s.462).

İnsanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir (Epçayan, 2009, s.207).

Yalnızca sözcüklerin ifade edildiği bir kodu çözmek değil, dile dökülmüş düşünceleri çözümlene, yorumlama ve birleştirmeyi gerektiren üst düzey bilişsel bir süreçtir (Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019, s.166).

Okuma; sadece yazıları keşfetme, anlama ve zihinde yapılandırma işi değil, okuyucunun ön bilgileriyle yazının anlam bulması ve yeni anlamlar oluşturma sürecidir (Güneş, 2016, s.2).

Okumaya yönelik tanımlar incelendiğinde yazar ve okur arasındaki etkileşime, sadece kod çözme işlemi olmadığına, zihinsel bir süreç gerektiğine ve bireyin bilgi birikimine katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okuma geçmişten bugüne insanoğlu için daha önemli hale gelmiştir. İçinde bulunduğumuz dönemde okuma; konum bulmak için harita kullanımından, tabelaların gösterdiği yönleri algılamaya, gelişen bilgi ortamına erişimde internet kullanımından farklı konulardaki grafik ve şekilleri çözümlmeye, geçmişle bağ kurmak için tarih kitaplarını karıştırmaktan serbest zaman etkinliği olarak bir romanı anlamaya kadar hemen her alanda bir zorunluluğa dönüşmüştür (Bayat ve Çetinkaya, 2018, s. 986).

Çocukların akademik başarısı açısından en kritik becerilerden birisi olan okuma becerisi ilkokul birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya başlanır. Okuma becerisi, bireylerin okul hayatı boyunca akademik başarısını etkilediği gibi günlük hayatta da ihtiyaç duyduğu en temel becerilerden biridir (Harrison, 2012, s. 41). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, öğrencilerin akademik başarılarına olduğu kadar sosyal hayatlarına da doğrudan etki ettiği söylenebilir. Okuma becerisi yetersiz olan öğrenciler hem derslerinde hem de okul ortamında önemli problemlerle karşılaşmaktadır. Temizkan (2007, s.21) iyi bir okuma eğitiminin öğrencilere sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamıştır:

- Ders kitaplarının daha kolay okunması ve anlaşılmasında yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha iyi faydalanabilmeyi sağlar.
- Eleştirme ve değerlendirme becerilerinin alışkanlığa dönüşmesini sağlar.
- Kelime dağarcığını zenginleştirir.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.

Birey okuma sürecinde gözleri vasıtasıyla bilgileri alıp, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek anlamakta ve ön bilgileriyle harmanlayarak zihnine

yerleştirmektedir. Bu süreç öğrencilere sınırsız öğrenmenin kapılarını açmaktadır. ğrenmek için okumada dikkat edilmesi gereken temel ilkeler ve beceriler aşağıda sıralanmıştır (Güneş, 2017, s.16). Okuma:

- Öğrenilen ve gelişen bir beceridir,
- Anlam kurma ve hedefleri gerçekleştirme aracıdır,
- Zihinde bilgi işleme aktivitesidir,
- Kendine has kurallarla iletişim dünyasına açılma aracıdır,
- Dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirme aracıdır,
- Sınırsız ğrenme ve gelişme aracıdır.

Okuma becerisine yönelik çalışmalarda okumadaki temel amacın anlama olduğu ve okuma sürecinin başarılı olması için çözümlene yapmanın yanı sıra doğru Şekilde anlamlandırmanın yapılması gerektiği belirtilmektedir. Aksi halde başarılı bir okuma sürecinden söz etmek mümkün değildir (Tunmer, 2008; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997). Okuduğunu anlama, okuyucunun n bilgilerini ve konu hakkındaki deneyimlerini metnin içeriği ile bütünleştirmesi yoluyla eř zamanlı olarak metinle etkileşim kurma metinden anlam oluşturma sürecidir (Pardo, 2004; Snow, 2002). Anlamlı bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2016, s.4-5):

- Okuma, bir anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik ve bir amaca yönelik olmalıdır.
- Çocuklar, okuma konusunda gdlenmelidir.
- Okuma, alışkanlık haline dönüşmeli ve yaşam boyu devam etmelidir.

Okumanın asıl ve en önemli amacı okunandan anlam çıkarmak olduğu için öğrencilerin ilkokulda öğrenmeye başladıkları okuma becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okuma sürecinde anlamayı etkileyen önemli unsurlar şunlardır (Tompkins, 2006, s. 223):

- Kelime tanıma,
- n bilgileri okuma ortamına getirme,
- Metnin yapısını ve önemli kısımlarını inceleme,

- Metin türünü tanıma,
- Okuma motivasyonu,
- Akıcı okuma,
- Önemli bilgileri fark edebilme,
- Zihinsel imajlar oluşturma
- Metni değerlendirme

Smith ve Dechant'a göre (1961; Akt: Bozpolat, 2012, s.35), okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Sembollerle -yani yazı ile- bunların anlamları arasında ilişki kurabilme; kelimelere, metnin bütününe uygun anlamlar verebilme,

2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve metnin bütününe taşıdığı anlamı, parçadan bütüne doğru hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,

3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,

4. Okunan parçadaki fikir ile ön bilgiler arasında ilişki kurabilme.

İyi seviyede bir anlama için okuma etkinliği önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlamada yetersiz kalmalarının en önemli nedeni, okuma etkinliklerinin ve stratejilerinin çeşitlendirilmemesi ve çoğu öğretmenin hala geleneksel yöntemleri kullanma eğilimi olarak belirtilebilir (Adanan, Adanan, Herawan, 2020, s.75). Okuma stratejileri anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma veya çalışma serisidir. Okuma stratejilerini kullanmaktaki en önemli amaç okuma potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır (Temizkan, 2008, s.134). Afflerbach, Pearson ve Paris'e (2008, s.365) göre ise okuma stratejileri, okuma sırasında anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan amaçlı davranışlardır.

Alanyazında okuma stratejileri çoğunlukla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılacak stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır. Akyol (2016, s.35) bu stratejileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler

- a) Göz gezdirme
- b) Okuma için hedef oluşturma

- c) Okuyacağı metinle ilgili ön bilgileri hatırlama
- d) Okuyacağı metnin başlığından, resimlerinden yola çıkarak metnin konusuna ilişkin tahminler yapma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler

- a) Akıcı bir şekilde okuma
- b) Anlamayı kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler

- a) Okunanları özetleme
- b) Okunanları değerlendirme, yargıya ulaşma

Blachowicz ve Ogle'da (2008, s.33-34) okuma stratejilerini; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak sınıflandırmışlar ve bu stratejileri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler:

- Metinle ilgili resimlere, grafiklere ve diğer alanları (bölüm başlıkları, özetler vb.) inceleyerek ön bilgileri harekete geçirme.
- Okuma materyalinin konusuna ve içeriğine yönelik tahminde bulunma.
- Metne yönelik sorular sorma.
- Tahminler ve sorulardan yararlanarak uygun bir strateji belirleme.

2. Okuma sırasında kullanılan stratejiler:

- Kendine sorular sorarak anlama sürecini kontrol etme.
- Ön bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirme.
- Metinde önemli olan bölümleri belirleme ve anlaşılmayan bölümlerde tekrar okuma gibi düzeltme stratejileri kullanma.
- Metnin devamına yönelik tahminlerde bulunmaya, sorular sormaya ve bu soruları cevaplamaya devam etme.

3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler:

- Yazarın amacını ve bakış açısını, metnin ana fikrini belirleme; metni özetleme.
- Sorulara eleştirel ya da yaratıcı cevaplar verme.

- Gerektiğinde farklı kaynaklardan yararlanarak metinler arası bağlantı kurma.

- Sorular sorarak okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme.

Okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun, okumanın her anında metinle etkileşimde olmasını sağlayan bilinçli ve sistematik olarak hazırlanmış bir okuma planıdır. Bu plan dâhilinde okuyucunun; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçlerde aktif olması, okuduğu metni tam anlamıyla anlaması ve yorumlaması amaçlanmaktadır. Bireyin okuduğunu anlamasına yardımcı olacak okuduğunu anlama stratejilerinin işlevsel olarak kullanımı önemlidir. Ünalın (2006, s.63) okuma etkinliklerinin amacına uygun olarak gerçekleştirildiğinde bireylere sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamıştır:

- Hızlı, doğru ve anlamlı okuyabilme.
- Okuduğunu doğru ve çabuk anlayabilme.
- Söz varlığının zenginleştirme.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirme.
- Kitap okumanın bilgi edinmede en önemli yollardan birisi olduğunu kavrama.
- Okumayı zevkli bir alışkanlığa dönüştürerek zamanını iyi değerlendirme.
- Dünyaya ve hayata kitaplar yoluyla açılabilme.
- Yeni deneyimler kazanma.
- Seviyesine uygun kitaplar seçebilme.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009, s.214):

1- Okuma aktif bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu önceki bilgileri ve deneyimleriyle metindeki bilgileri harmanlayarak özgün yorumlamalar yapar ve yeni anlamlara ulaşır.

2- İyi okuyucular, okudukları zaman önceki bilgilerle ilişkilendirme, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarma, sorgulama, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanma, özetleme gibi birkaç düşünme stratejisini ilişkilendirerek kullanırlar.

3- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, onları öğrencilere geniş bir zaman diliminde teker teker öğretmektir. Bu süreçte her bir strateji örneği için zengin bir çeşitlilikte metinler kullanılmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirmelidir.

4- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımı da öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanabilmesidir.

5- Okuduğunu anlama stratejileri, öğrenciler mükemmel edebiyat örnekleriyle karşılaştırılarak işe koşulmalıdır.

Okunan metnin hayal gücü kullanılarak, yaratıcı bir tavırla yeniden inşa edilmesi şüphesiz kalıcı anlama açısından önemlidir. Russel'a (1961) göre okuma birbiriyle ilişkili dört düzeyde yapılmaktadır. Bunlar; metinde geçen anahtar kelimelerden yola çıkarak kelimelerin çağrıştırdığı bilgileri hatırlama, ayrıntılı bir şekilde okumaya gerek olup olmadığına karar vermek için metin üzerinde hızlı bir şekilde göz gezdirme, metni tam olarak anlamak için okuma ve yaratıcı okumadır. İyi okuyucular, okuma sürecinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile hayal gücünden yararlanılmaktadırlar. Okuyucunun bu becerilerden yararlanarak okuması, yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir.

2.2. Yaratıcı Okuma

Yaratıcı okuma, yaratıcılık ve okuma kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan bir okuma türüdür. Yaratıcı okuma temelde yaratıcılıkla başlar. Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde, karmaşık durumların üstesinden gelmede, yeni ve yararlı fikirler üretmede bir çıkış yolu olabilecek yaratıcılığı; bazıları bir işlem olarak görürken, bazıları ise sürecin sonunda edinilen ürün olarak görmektedir.

Yaratıcı düşünme ile yaratıcılık kavramları birbirleriyle aynı anlama gelmese de sürekli birbirleri yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç olarak görülürken, yaratıcılık zihinsel süreçlerin yanında ortaya bir ürün koymak olarak ifade edilebilir. Kısaca yaratıcılık, yaratıcı düşünmeye göre daha kapsayıcı bir kavramdır (Yurdakal, 2018, s.71).Yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarınca üzerinde durulan ortak nokta, yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu veya gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2006, s.95). Yaratıcılık; bilişsel olarak gerçekleşen, sonucunda yeni ve

kullanışlı olan bir yaratım sunan içsel bir süreçtir (Uzun, 2009, s.12). Yaratıcılık; özgün, yeni ve beceriye dayalı bir ürün olarak veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine has bir problem çözme sürecini içeren; bireyin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2016, s.20).

Sönmez (1993, s.146) yaratıcılığı; hem bir süreç, hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak tanımlamış; süreç kısmının, akıl yürütme yollarıyla işlem basamaklarını içerdiğini belirtmiştir. Russel'a (1961) göre akıl yürütme yeteneği yaklaşık olarak üç yaşında başlar, deneyim ve dil becerileri ile sürekli gelişir. Bu sebeple ilkokulun her seviyesinde yaratıcı okuma mümkündür.

Yaratıcı okuma bireylerin okuma sürecine etkin olarak katılmalarını gerektiren ve okuma sürecinde yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmalarını sağlayan bir okuma yaklaşımıdır (Kırmızı ve Kasap, 2017). Yaratıcı okuma; yazılı, görsel veya işitsel bir okuma ürününün yeniden ortaya konması, yeni bakış açılarıyla değerlendirilmesi veya düşlenenlerin okunan üründe biçimlenmesidir (Aytan, 2016a, s.300). Kısaca yaratıcı okuma; bireyin, farklı bir bakış açısıyla, metni sorgulaması, kendi içinde anlamlandırması ve yeniden inşa etmesi olarak tanımlanabilir.

Her okuma kendi içinde yaratıcıdır. Çünkü okuyucu, okuma sürecinde – özellikle hikâye edici metinlerde- zihinsel imajlar yoluyla metne kendinden bir şeyler katar (Luchetta, 2018, s.386). Yaratıcı okuma, okuyucu için yeni olan kavramların oluşturduğu metinler üzerinden gerçekleşme işidir ve okuyucunun bir metni okuması, anlamlandırması için yaratıcı bir anlayış sergilemesi gerekmektedir (Moorman ve Ram, 1994, s.2). Torrance'a (1965) göre bir birey yaratıcı okuma yaptığında, okuduğu metindeki sorunlara ve olasılıklara duyarlıdır. Eksik bilgiler, çözülmemiş sorunlar, yetersiz unsurlar ve odağının dışındaki şeyler onun dikkatini çeker. Okuyucu bu eksiklikleri tamamlamak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak olaylar arasında yeni ilişkiler kurar, hipotezler geliştirir ve alakasız bilgileri saf dışı bırakarak okuduğu metni tutarlı bir bütün haline getirir.

Uzun (2009, s.17-18), okuma ve yaratıcı okumanın gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

- Düz anlamsal kavrama: Metnin dışına çıkmadan metin içi sorulara yönelik başarılı bir şekilde cevap vermeyi sağlayan kavrama.

- Anlamsal Çıkarım: Düz anlam seviyesine kavramsal bilginin eklendiğini ifade eden kavrama.
- Gönderim: Metindeki geçen adılların ve diğer gönderim unsurlarının göndermelerini belirleme.
- Metinsel (senaryoya bağlı) Çıkarım: Metinde geçen olay ve durumlar ile kaynağını kişisel tecrübelerden alan zihindeki emsal senaryoları ilişkilendirerek derin metni oluşturacak bir tümevarım yapma.
- Metinsel (senoryaya bağlı) Kavrama: Metinde yer alan olay ve durumları bütüncül olarak anlama ve neden sonuç ilişkilerini fark etme
- Bütünleştirme: Metnin bütüncül anlamının kişisel tecrübelerle nasıl ilişki kurduğunu fark etme, bu anlamı ileride meydana gelebilecek emsal olaylarla ilgili deneyimler için kullanabilme.
- Tarihsel Gönderim: Gerekli hallerde metnin gerektirdiği kişiselleşmiş artalan bilgilerini okuma sürecinde kullanma.

Uzun (2009, s.18) yukarıda sıralanan okuma çıktıları ile okumayı sıradanlıktan çıkarıp; alışılmamış, yeni, yani yaratıcı olmaya taşıdığı, ayrıca bütünleştirme ve tarihsel gönderim çıktılarının yüksek kavrama düzeyleri olup yaratıcı okuma için belirleyici bir role sahip olduğunu ifade etmektedir.

Yaratıcı okuma dört beceri içerir. İlk beceri metinden alınan derslerin sonuçlandırılmasını, metne yönelik sorular sormayı ve metnin amacını belirlemeyi içerir. İkinci beceri esnekliktir. Bu beceri başlık için öneriler yazmayı, belirli bir konuda görüş bildirmeyi ve bir olayın nedenlerini düşünmeyi kapsamaktadır. Üçüncü beceri özgünlüktür. Özgünlük; belirli bir paragrafı metnin genelinden yola çıkarak açıklamayı, metni özetlemeyi, metnin sonunu tahmin etmeyi ve metne yeni bir son önermeyi ihtiva etmektedir. Dördüncü beceri detay okuryazarlığıdır. Bu beceri ise metnin ayrıntılarını belirlemeyi, metne yeni bir son oluşturmayı, metne yeni fikirler eklemeyi kapsamaktadır (Qudah, Baniabderlrahman, Sa'di, 2020, s.12).

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler şunlardır (Smith, 1974, s.55):

- Öğrenciye, metinde bulunmayanlarla ilgili (metin dışı) sorular sorulmalıdır.

- Okuyucunun metin hakkındaki görüşlerini açıklaması sağlanmalıdır.
- Okuyucunun metinde geçen olayları doğru ya da yanlış olarak yargılamadan fikir yürütmesi sağlanmalıdır.
- Okuyucunun metne eklemeler yapması sağlanmalıdır.

Yaratıcı okumayı geliştirmek için uygun yöntemlerden biri de keşif yöntemidir. Bu yöntemin yanında, yaratıcı okuma becerisi gelişiminde bazı teknikler ve araçlar da kullanışlı olmaktadır. Yaratıcı okuma becerisini geliştirmek için kullanılacak teknikler şunlardır (Smith, 1965, s.282):

- “Bu fikri farklı bir duruma uyarlayabilir miyiz?” sorusunu sorarak yazarın fikrini genişletme.
- “Bu fikri başka bir duruma uyarlamak için ne ekleyebiliriz?” sorusunu sorarak mevcut fikre farklı fikirler ekleme.
- Öğrencilerden bitmemiş bir hikâyeyi tamamlamalarını isteme.
- Öğrencilerden yazarın tartıştığı problemlerden bazılarını listelemelerini isteme.
- Öğrencilerden birbiriyle ilgisiz iki farklı seçim arasındaki benzerlikleri bulmalarını isteme.
- Öğrencilerden olay ya da olayların iki benzer tanımı arasındaki farklılıkları bulmalarını isteme.
- Öğrencilerden yazarın tartıştığı konuyla ilgili yazardan farklı olarak önerilerini ortaya koymalarını isteme.
- Öğrencilerden sosyal problemlere yazarın önerdiklerinden farklı çözüm yolları önermelerini isteme.
- Öğrencilerden yazarınkinden farklı sonuçlar önermelerini isteme.
- Öğrencilerden eksik bir şiire bir şiire dize eklemelerini isteme.
- Öğrencilerden bir oyundaki veya romandaki karakterleri tanımlamak için metaforlar geliştirmelerini isteme.

Birey yaratıcı okuma sürecinde sıklıkla eleştirel düşünme becerisini de kullanmaktadır. Örneğin bir fikrin farklı bir duruma uyarlanmasında ya da yazarın metindeki önerilerinden farklı öneriler ortaya konulmasında eleştirel düşünme becerisi devreye girmektedir. Bu yönleriyle yaratıcı okuma becerisinin etkili bir

şekilde kullanılabilmesi için eleştirel düşünme becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin temelinde eleştiri kavramı bulunmaktadır. Eleştiri, etimolojik olarak Yunanca “critic” ya da “kritike” sözcüklerinden gelen ve Latinceye “criticus” olarak aktarılan ve sonra, giderek diğer dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılan bir kavramdır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s.21). Türk Dil Kurumu “eleştiri” kelimesini;

1. (*isim*) Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit
2. (*edebiyat*) Bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik
3. (*felsefe*) Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama

olarak üç anlamda tanımlanmaktadır (TDK, 2019). İsim anlamında görüldüğü üzere eleştiri; bir insanı, bir eseri, bir konuyu olumlu ve olumsuz taraflarıyla değerlendirme işidir. Akıl yürüterek, analiz ve değerlendirme yapmak eleştirel düşünmenin temelini oluşturur.

Başlangıcı Antik Yunan filozoflarından Sokrates’e kadar dayandığı düşünülen eleştirel düşünme; saplantısız, objektif ve derin düşünme anlamına geldiğinden düşünmenin en gelişmiş ve ileri biçimi olarak ifade edilebilir (Fettahlıoğlu ve Kaleci, 2015). Eleştirel düşünme üstbilişsel bir beceridir. İddiaların doğru ve yanlışlıklarının değerlendirilmesinde uygulanabilir. Eleştirel düşünme üç bileşenden oluşur: Mantıksal yanlışların en aza indirilmesi, bilişsel önyargıların en aza indirilmesi ve olasılığa dayalı epistemoloji (Kovic, 2016, s.16).

Henderson’a (1973, Akt. Karadüz, 2010) göre eleştirel düşünme bir süreçtir. Bu süreç bazı temel beceriler içerir. Bu beceriler:

1. **Tanımlama:** Problem olarak algılanan durum tanımlanır.
2. **Hipotez (Denence) Kurma:** Probleme yönelik hipotezler kurulur.
3. **Bilgi Toplama:** Gereksinim duyulan bilgiler belirlenir, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.

4. **Yorumlama ve Genelleme:** Mevcut bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılması amaçlanır.
5. **Akıll Yürütme:** Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde incelenir; gereksinim duyulan yerlerde ek bilgiler sunulur.
6. **Değerlendirme:** Ölçütler belirlenerek, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve yargılara ulaşılır.
7. **Uygulama:** Tümevarım yolu ile temin edilen yargılar uygulanır.

Paul'a göre (2018, s. 418) eleştirel düşünme bakımından bireyler ikiye ayrılır; zayıf (dar), güçlü (geniş). Eleştirel düşünme becerisi bakımından zayıf olarak nitelendirilen insanların genel özellikleri; karşıt görüşleri önemsememe, var olan kanıtları küçümseme, inkâr ve reddetmedir. Eleştirel düşünme becerileri güçlü olanlar ise bir olayın artı ve eksi yönlerini düşünüp kanıtlar sunan, alternatif görüşleri önemseyip inceleyen, anlaşmazlık durumlarında ortak bir zemin arayan bireylerdir.

Ennis (2011; Akt. Korkmaz, 2018) eleştirel düşünen kişilerin; doğruyu arama çabası içinde olduğunu, duygu ve düşüncelerini açık ve dürüst bir şekilde ifade ettiğini; açıklama, araştırma, mantıklı sonuçlar çıkarma gibi özelliklerinin yanında aşağıda sıralanan bazı özelliklere de sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu özellikler şunlardır:

- Kaynak bilgilerin güvenilirliğini değerlendirir.
- Açık fikirlidir ve alternatif fikirlere önem verir.
- Konu hakkında bilgi sahibi olma isteği taşır.
- Uygun ve etkili sorular sorar.
- Bir yargının nedenlerini, varsayımlarını, kanıtlarını sonuca olan etkileri açısından değerlendirir.
- Doğruların muhakemesini yaparken adil bir şekilde davranır.
- Hipotezleri makul bir şekilde formüle eder.
- Deneyimlerinden çıkarımlar yaparak geleceğe yönelik planlama yapar.
- Söz hakkı elde ettiğinde sonuçları dikkatli bir şekilde ortaya koyar

Nickerson (1987; akt. Schafersman, 2001, s.4) ise eleştirel düşünme becerisine sahip bir bireyde olması gereken düşünme özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kanıtları tarafsız bir şekilde ustaca kullanır.
- Düşünceleri organize eder ve tutarlı bir şekilde ifade eder.
- Güvenilir ve güvenilir olmayan kaynakların farkına varır.
- Bir yargıda bulunmadan önce yeterli kanıt yoksa yargıda bulunmayı erteler.
- Objektif ve ayrıntılı gözlemler yapar.
- Öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetir.
- Tartışmalarını bilimsel sürece uygun yürütür.
- Kaynakların güvenilirliğini sorgular.
- Açık ve net sorular sorar.
- Uygun hipotezler kurar.

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında: kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki tutarsızlığı saptayabilme, elde edilen bilgilerin kaynakların güvenilirliklerini sorgulama, ilgisiz bilgilerle kanıtları birbirinden ayırma, önyargı ve bilişsel yanılgıları fark etme, tutarsız ifadelerin farkına varma, keskin soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkin kullanabilme, üstbiliş becerilerini kullanabilme vb. vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminde temel sayılabilecek beceriler olarak görülmektedir (Kökdemir, 2000).

Sınıflarında eleştirel düşünme becerisini destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğilimindedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.198). Eleştirel düşünme öğretiminin ders içi ve ders dışı ortamlarda, tek bir yöntemle bağlı kalmayıp farklı yöntemlerle bu öğretimin yapılması, konu alanlarıyla ilişkilendirilmesi önemlidir. Bu bağlamda açık uçlu soruların, sebep sonuç ilişkilerine yönelik incelemelerin, küçük ve büyük grup tartışmalarının eleştirel düşünme eğitiminde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Gündoğdu'ya (2009, s.67-69) göre öğrenci merkezli bir öğretim, geleneksel eğitim-öğretime kıyasla eleştirel düşünme öğretimi açısından daha uygundur. Ancak böyle bir eğitimde dahi eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili bazı yanılgılardan bahsedilebilir. Bu yanılgılar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciye öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmanın, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı şeyi ifade ettiğini düşünme.
- Öğrencileri bir konu, kavram veya olay hakkında derinlemesine düşünmeye sevk etmenin eleştirel düşünmeyi öğretmek ile aynı olduğunu düşünme.
- Eleştirel düşünme kavramını açıklamanın ve öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı olduğunu sanma.
- Öğretmen merkezli gerçekleştirilen eleştirel düşünmenin zorunlu olarak eleştirel düşünme öğrenimiyle sonuçlanacağını zannetme.
- Öğrenciye, eleştirel düşünme becerilerinin ve pratiğinin öğretilmiş olmasının, beraberinde eleştirel düşünmenin öğrencinin yaşamında işlevsel hale geleceğini düşünme.
- Mantıksal düşünmeyi öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı şeyler olduğunu sanma.

Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yukarıda sıralanan yanılgılar incelendiğinde; yanılgıların genelde eleştirel düşünme eğitiminin yanlış anlaşılması, öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmemesi gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler derslerinde öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirecek etkinliklere daha fazla zaman ayırdığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine pozitif bir katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

Bir öğretmenin eleştirel düşünme öğretimi sırasında yukarıda sıralanan stratejileri dikkate alması önemlidir. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi öğretimi aşağıda sıralanan etkinlikler sırasında yapılabilir (Schafersman, 2001, s.7):

1. **Dersler:** Ders sırasında doğrudan eleştirel düşünme ilkeleri öğrencilere öğretilir ama bu gerekli değildir. Dersin konusuna bağlı olarak öğrenciler eleştirel düşünmeye teşvik edilebilir. Derste öğretilen bilgilerin sorgulanması, analizi ve yeni bir durumda kullanılması eleştirel düşünmenin gelişimi için önemlidir.
2. **Laboratuvarlar:** Öğrenciler fen bilimleri derslerinde laboratuvarlar ile tanışır ve bu ortam eleştirel düşünme pratiği için bir fırsattır. Çünkü bilimsel yöntemi öğrenirken analiz ve sentez gibi becerileri kullanarak neden sonuç ilişkilerini sık sık sorgulayabilirler.

3. **Ev ödevi:** Ödev hem geleneksel okuma ödevi hem de özel yazılı problem setleri veya eleştirel düşünceyi geliştirmek için özel sorular hazırlanarak yapılabilir. Ödev, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için birçok fırsat sunar.
4. **Sayısal alıştırmalar:** Matematiksel alıştırmalar ve nicel kelime problemlerini öğretme, günlük yaşamda kullanılabilecek problem çözme becerilerine katkı sağlayarak eleştirel düşünmeyi geliştirir.
5. **Dönem ödevleri:** Eleştirel düşünmeyi öğretmen en iyi yolu öğrencilerin yazı yazmasını sağlamaktır. Yazma ile öğrenciler düşüncelerini organize ederek ikna edici bir şekilde kâğıda aktarabilirler. İyi bir yazma ürünü, iyi bir eleştirel düşüncenin özüdür.
6. **Sınavlar:** Ezberden ziyade eleştirel düşünmeyi teşvik eden sınav soruları tasarlanabilir. Böylece öğrencilerin eleştirel düşüncelerine olanak sağlanmış olur.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için ilk olarak bütün bilgilerin sorgulanabileceğini öğretmek gerekmektedir. Bu sebeple öğrenciye kazandırılması gereken ilk şey mutlak bilginin olmadığıdır. Öğretim sürecinin bütün aşamalarında öğrenci aktif olmalıdır. Öğrenci, bilgileri alan konumunda değil bilgiyi oluşturan olmalıdır. Böylece eleştirel düşünme becerisi kazanmanın yanında bu beceriyi günlük hayata aktarıp kullanabilir. Bununla birlikte öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya sevk edecek üstbilişsel becerilerini kullanmasını gerektirecek etkinlikler yapılması eleştirel düşünme becerisi açısından önemlidir (Hocaoğlu, 2020, s.20-21).

2.4. Üstbiliş

Ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında üstbilişle ilgili İngilizce terimler için kullanılan Türkçe terimlerde görüş birliği sağlanamadığı görülmektedir. İngilizcede “metacognition” şeklinde ifade edilen kavramın Türkçe’de yürütücü biliş, biliş üstü, biliş ötesi, ileri biliş, biliş bilgisi, üstbiliş gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Katrancı, 2012, s.36). Ancak üstbiliş teriminin diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı belirlendiğinden bu terimin kullanılması benimsenmiştir.

Alan yazında üstbiliş kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Dafik ve arkadaşlarına (2019, s. 594) göre üstbiliş, kontrolün kontrolünü içeren en üst düzey bilgi anlamına gelir. Duman (2013) ise üstbiliş “Kişinin bilişsel süreçlerini

planlama, izleme, düzenleme, kontrol etme, yönetme, değerlendirme ve yansımalar aracılığıyla tecrübe etmesi; nasıl düşündüğün ve öğrendiğinin farkında olmasıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Katrancı’ya (2012, s.37) göre üstbiliş “bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreçleri izleyerek kontrol etmesi, düzenlemesi, değerlendirmesidir. Adler’e (2001, s. 52) göre ise üstbiliş düşünme hakkında düşünmedir.

Üstbiliş başarılı öğrenme için gereklidir. Çünkü üstbiliş, bireylerin kendi bilişsel becerilerini daha iyi yönetebilmelerine ve yeni bilişsel beceriler yapılandırarak düzeltilebilecek zayıflıklarını belirlemelerine olanak sağlar (Duman, 2013). Bu noktada, “kendi kendine öğrenme” özelliği/yeterliliğini kazandırdığı inancıyla da, üstbiliş kavramı ön plana çıkmıştır. Üstbiliş kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının nedeni, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır (Akpınar, 2011).

Alan yazın incelendiğinde üstbilişin sınıflandırılmasında çeşitli modellere rastlanmaktadır. Üstbilişin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme olarak iki ana bölümde ele alındığı görülmektedir. Melanlıoğlu’na (2011, s.67) göre, bu sınıflama şu şekildedir:

Tablo 1. Üstbilişin Yapısı

Üstbiliş	
Üstbilişsel Bilgi	Üstbilişsel Kontrol
Yordam Bilgisi	Tahmin
Bildirimsel Bilgi	Planlama
Duruma Bağlı Bilgi	İzleme
	Değerlendirme

Tablo 1 incelendiğinde üstbilişin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme olarak iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Üstbilişsel bilginin; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üç alt basamaktan; üstbilişsel kontrolün ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir.

Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemlerin sonuçlarını ve süreçlerini etkileyen etmenler veya değişkenlerle ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve inançlar olarak

tanımlanabilir (Flavell, 1979, s.907). Üstbilişsel bilginin 3 aşaması vardır. Bu aşamalardan biri olan yordam bilgisi aşaması bireyin bir işi nasıl yapacağını bilmesi şeklinde açıklanabilir. Bildirimsel bilgi aşaması ise bireyin sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Duruma bağlı bilgi aşaması; bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Bu aşamada birey karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesi; başka bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. (Özsoy, 2008, s.717-718)

Karakelle ve Saraç'a göre (2007, s.88-89) üstbilişsel bilgi, düşünme ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanıldığından; bu da bize bilişin düzenlenmesi boyutunu vermektedir. Bilişin düzenlenmesi için üç temel beceriye ihtiyaç vardır: planlama, izleme ve değerlendirme. Bu boyut vasıtasıyla birey kendi öğrenme ve hafıza süreçlerini kontrol edebilir. Planlama aşaması etkili bir performans göstermek için uygun strateji seçimini içerir. İzleme aşaması öğrencinin anlama ve göstermesi gereken performans konusundaki farkındalığı ile ilgilidir Değerlendirme aşaması ise öğrencinin kendisini ve ortaya çıkan ürünü değerlendirmesidir.

Birey kendine soracağı sorular yardımıyla bilişsel sürecini kontrol edebilir ve düzenleyebilir. Bireyin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında kendine soracağı sorulardan örnekler Tablo 2'de verilmiştir (Schraw, 1998, s. 121).

Tablo 2. Üstbilişsel Kontrol Listesi

Aşamalar	Sorular
Planlama	1. Görevin doğası nedir?
	2. Amacım nedir?
	3. Ne tür bilgi ve stratejilere ihtiyacım var?
	4. Ne kadar zamana ve hangi kaynaklara ihtiyacım olacak?
İzleme	1. Ne yaptığım ile ilgili net bir bilgim var mı?
	2. Görev mantıklı mı?
	3. Hedeflerime ulaşıyor muyum?
	4. Değişiklik yapmam gerekir mi?
Değerlendirme	1. Hedefime ulaştım mı?
	2. Ne işe yaradı?
	3. Ne işe yaramadı?
	4. Bir dahaki sefere işleri farklı şekilde yapabilir miyim?

Üstbilişsel kontrol stratejilerini kullanarak kendi öğrenme süreçlerini denetleyen bir birey, hedeflediği amaca en uygun yoldan ve en kısa sürede ulaşabilir. Çünkü üstbilişsel kontrol stratejileri ile birey kendi öğrenme sürecini sürekli izleyecek, değerlendirecek ve gerekli gördüğü zaman kullandığı stratejileri değiştirebilecektir (Katrancı ve Yangın, 2013, s.737).

Okullarda okuma becerilerini yerine getiren ancak okuduğu metni tam olarak hatırlayamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin, zihinsel süreçlerini tamamlayamaması ve üstbiliş becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine üstbiliş stratejilerini öğretmesi ve öğrencilerin, okuma ve okuduğunu kavramada üstbiliş açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmelerinin sağlanması gerekmektedir (Melanlıoğlu 2014, s. 109-110).

Araştırmalar üstbiliş stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmasının etkili olduğunu göstermektedir. Doğrudan öğretim modelinde öğretmenler öğrencilere stratejileri neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğini, hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini ve bunları nasıl kullanacaklarını açıklar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere model olarak sesli düşünme tekniğini kullanır. Üstbilişsel stratejilerin öğretimi, öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde kullanma becerisi kazanana kadar devam eder. Üstbilişsel stratejilerin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi de kullanılabilir. Bu süreçte iyi okuyucular ile zayıf okuyucular eşleştirilerek, zayıf okuyucuların bu stratejileri öğrenmeleri sağlanabilir (Adler, 2001, s. 56-57)

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Araştırmalar

Ergen vd. (2020), “Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkisi” isimli çalışmalarında okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde zihinsel imaj oluşturma uygulamasının etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde yer alan sosyoekonomik açıdan orta düzeyde nitelendirilen iki farklı devlet okulunda öğrenim gören 38 üçüncü sınıf (17 kız 21 erkek) öğrencisi yer almaktadır. Araştırmanın amacına uygun verilerin toplanılması için araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretim gören ve görmeyen ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin

hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Literatürdeki çoğu araştırma zihinsel imaj oluşturmanın okuduğunu anlamaya olumlu katkısı vurgulanırken mevcut çalışmanın sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir katkının görülmemesi dikkat çekicidir. Araştırmacılara göre ise bu durumunun sebeplerinden birisinin derslerde genellikle “çiz-konuş-çiz tekniğinin” kullanılmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Katrancı ve Kuşdemir (2016) yaptıkları “Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!” isimli çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 211 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı orta, okuma kaygısı puanı ise düşük düzey olarak belirlenmiştir. Araştırmada; okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, okuma kaygısı ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kütüphane üyeliği durumuna göre okuduğunu anlama testinden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca çalışma grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulma konusunda yetersiz olduğu, öğrencilerin büyük bir kısmının ana fikri hiç yazmadıkları veya yanlış/eksik yazdıkları tespit edilmiştir. Araştırmada uygulama ve yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) yaptıkları çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla Türkçe Öğretimi Programı’ndaki bulunan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara bütün bir şekilde, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma seviyeleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde yer alan dört ilköğretim okulunda okuyan üç yüz öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerinin değerlendirilmesi için programda bulunan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 34 ile sınırlı tutulup, her bir kazanımın

ölçülmesi için dörder soru hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmasının ardından kazanımlara ilişkin soru sayısı bir azaltılarak üçe düşürülmüş ve ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara bakıldığında sosyoekonomik düzey bakımından başarı sıralaması sırasıyla üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre yapılan değerlendirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran (2013), “Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma” isimli çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlamıştır. Çalışmada, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya ili merkezinde öğrenim gören 90 dördüncü sınıf (52 kız 38 erkek) öğrencisi oluşturmaktadır. İlk olarak araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin okuma düzeylerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanan boşluk doldurmalı, hatırlamayı ölçen kısa cevaplı, hem yüzeysel hem de derinlemesine anlam kurma becerilerini gerektiren çoktan seçmeli ve derinlemesine anlam kurma becerisini ölçen açık uçlu soruların bulunduğu dört ayrı test uygulanmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilere 409 kelimedenden oluşan hikâye edici metin sesli olarak okutulmuş; okuma esnasında öğrencilerin sesleri kaydedilmiş ve bu kayıtlardan yararlanılarak öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısı, okurken yaptıkları yanlışlar ve prozodileri belirlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, akıcı okuma becerileri ile okuduğu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon; akıcı okuma becerilerinin anlamayı yordama gücünü belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2014), “Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi” isimli yarı deneysel olarak gerçekleştirdiği araştırmasında yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçe merkezinde bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yoluna gidilen araştırmada, yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş öntest-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubu 28, kontrol grubu ise 30 öğrenci olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri “prozodik okuma ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Çelenk (2003) tarafından yapılan “Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki” isimli çalışmada, okul aile iş birliğinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 233 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; aile bireylerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerin çocukları, okuduğunu anlama başarıları düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Wise vd. (2007) yaptıkları çalışmada farklı dilbilimsel alt sistemlerin arasında nedensel ilişkiler kurarak bir grup özel gereksinimli öğrencinin okuma becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim iki ve üçüncü sınıfta öğrenim gören, okuma güçlüğü bulunan 279 öğrenci (108 kız 171 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere; ön okuma becerileri, kelime tanımlama, okuduğunu anlama ve genel sözlü dil becerilerini değerlendiren testler uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; alıcı ve anlamlı kelime bilgisinin okuma öncesi becerileri olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yaratıcı Okuma Becerisine Yönelik Araştırmalar

Han (2020) “Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi” isimli çalışmada yaratıcı okuma etkinlik ve uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında

Kayseri ilinde bulunan bir ortaokulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 29 kişilik bir deney grubu ve 30 kişilik bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırma haftada 3 ders saati olmak üzere 10 haftalık bir zaman dilimi içinde yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi için Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testleri (I, II)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan okuduğunu anlama başarı testlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bulgulardan hareketle yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yaratıcı okuma ile ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiği, mevcut araştırmanın ortaokul düzeyinde yapıldığı ve diğer kademelerde de yapılması gerektiği önerilmiştir.

Yurdakal (2018), yaratıcı okumanın dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde; okuma algısı, okuma başarısı ve yaratıcı okuma algısına ilişkin etkilerini belirleme amacıyla yaptığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında 19’ar kişi bulunmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “okuma başarısı”, “okumaya yönelik tutum” ve “yaratıcı okuma algısı” ölçekleri ve Aksoy (2004) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. 14 hafta süren uygulama sonunda araştırmanın nicel boyutunda; Türkçe derslerinde, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, okuma başarıları, okumaya yönelik tutumları ve yaratıcı okuma algılarında artış gözlenirken, nitel alt boyutunda ise öğrencilerin; yaratıcı okuma uygulamaları sevdikleri, derslerin eğlenceli geçtiği, metnin yazarı gibi düşünmekten zevk aldıkları görüşlerine ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda yaratıcı okuma uygulamaları ve etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı okumaya yönelik algılarını, yaratıcı düşünme becerilerini, okuma başarıları ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Aytan (2014), “Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları” adlı araştırmasında okumayı daha etkin, anlamlı ve işlevsel hale getirebilmek için Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde durarak okumayı yaratıcı hale

getirmelerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma öncesinde alan yazın taranarak yaratıcı okuma ile ilgili etkinliklerin uygulanması için sınıf oturumları planlanmıştır. Araştırmada karma gömülü desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden, günlüklerden, odak görüşmeler, etkinlikler ve uygulama sırasında yapılan derslerin kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda yaratıcı okuma eğitim programının, Türkçe dersleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda ise yaratıcı okuma ders ve uygulamalarının öğrencilerin; yaratıcı okuma sürecinde metni anlama, çözümleme; metin ekleme, oluşturma ve canlandırmada, görsel okuma ve Türkçe dersine yönelik tutumda pozitif yönde değişiklikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Kasap (2019), yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin; okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve yazma başarılarına etkisini belirleme amacıyla “Yaratıcı okuma - yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi” isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir, Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Denizli ilinde, sosyoekonomik olarak orta seviyede olan bir ilkokulda öğrenim gören 32 dördüncü sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği”, “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” adlı formlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yapılan yaratıcı okuma ve yazma etkinliklerinin 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir artış göstermelerinde etkili olmuştur. Uygulamaya katılan öğrenciler sürece yönelik olumlu geribildirimde bulunmuşlar, ayrıca uygulamanın Türkçe derslerindeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Moorman ve Ram (1994), “Yaratıcı okumaya işlevsel bir teori” isimli çalışmalarında okuma yapılırken insanoğlunun zihninde bu işlemi gerçekleştiren

mekanizmalardan söz ederek yaratıcılığın okuma sürecinin bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Yaratıcılık ve okumayı bir araya getiren okuma türü olan yaratıcı okumanın eğitsel ve psikolojik temellerini ele alarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda işlevsel okuma teorisini ortaya atmışlardır. Bu teorinin ISAAC (Entegre Hikâye Analizi ve Yaratıcılık) isimli sistemde kullanıldığını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler sonucunda işlevsel okuma teorisinin yaratıcı okuma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Hızır (2014) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi” adlı çalışmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin bireyde yaratıcı düşünme, yaratıcı ürünler ve çözümler ortaya koyma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Muğla ili sınırları içerisinde yer alan bir ortaokulda eğitim gören 5.sınıflarda 29, 6.sınıflarda 25, 7.sınıflarda ise 25 mevcutlu bir şube oluşturmaktadır. Yarı deneysel yöntem kullanılan çalışmada verileri elde etmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında yaratıcı okuma etkinliklerinin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada; Yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun hazırlanan kitaplarla buluşacağı Türkçe dersliklerinde yapılması, yaratıcı okuma etkinlikleriyle birlikte öğrencilerin mutlaka güzel sanatlarla ilgili dersleri alması sağlanmalı önerilerinde bulunulmuştur.

Yılmaz (2009) “Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı” isimli çalışmada; çocukların okuma ve okuduğunu anlama sürecini yaratıcı etkinliklerle destekleme ve çocuklara okuma kültürü kazandırmak için yaratıcı drama ile desteklenen yaratıcı okuma uygulamalarının çocuklara okuma sürecinde yaptığı etkileri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı’nın 34 ilde uyguladığı “Okuyorum Oynuyorum” isimli yaratıcı okuma etkinliğine katılan 9-13 yaş aralığındaki çocuklar içinden rasgele seçilen 258 çocuk (121 kız ve 137 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada yapılan uygulamalar her hafta 1,5 saatlik oturumlardan oluşan 8 oturumluk süre içinde yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması için “Yaratıcı Okuma”, “Hoşlanma”, “Kaygı” ve “Yeterlilik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşan “Çocuk Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yaratıcı okuma uygulamaları sonrasında çocukların okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde

değiştirdiği, okuma ve anlama konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma etkinliklerinin çocuklara okuma sevgisi ve heyecanı kazandırma yönünden önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkel ve Ünlüçömert (2013) “Adım adım yaratıcı okuma” adını verdikleri okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okuma süreçlerine ilişkin öğrenci değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada alan yazında yer alan yaratıcı okuma uygulamalarından ayrılarak soyut kavramların yoğun olarak kullanıldığı felsefi dizin kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlamlandırma süreçlerine yardımcı olunup, metinler bölüm bölüm işlenerek her bölümün sonunda yaratıcı okuma sorularına yer verilmiştir. Öğrencilerin hayal gücü, tasarım, problem çözme, farklı bakış açıları ortaya koyma vb. türde yaratıcılık becerilerini geliştirme yönelik etkinlikler uygulandıktan sonra, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma yöntemi, okuma süreci ve uygulamaya ilişkin olarak olumlu duygu geliştirdikleri, bu şekilde okumayı önceki okuma süreçlerine göre daha keyifli ve yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Araştırmalar

İncirkuş ve Beyreli (2020) “Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi: karma araştırma yöntemi” isimli çalışmalarında farklı bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin uygulandığı Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde değişiklik olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yöntem olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 95 (48 kız 47 erkek) 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler araştırmacı tarafından geliştirilen analitik bir rubrik ile toplanırken nitel verilere ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda nicel ve nitel veriler birlikte incelendiğinde ESO (etkileşimli sesli okuma) stratejisinin sınıf içinde etkileşimi sağlayarak eleştirel düşünme becerisinde olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Hocaoğlu (2020) “İlkokul öğrencilerinin argüman haritaları kullanımlarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi” isimli çalışmada Türkçe dersinde argüman haritalarıyla desteklenmiş bir eğitim-öğretim süreci geliştirerek argüman haritalarının

ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Birecik ilçesindeki bir devlet okulunda eğitim gören 50 ilkokul 4.sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında kullanılan argüman haritalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği, konuya olan ilginin arttığı ancak Türkçe dersinde kullanılan argüman haritası uygulamasının Türkçe dersi başarısına anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2018) araştırmasında sınıf öğretmenleri için hazırlanan ve 4. sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik seviyesini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde hem öğretmenler için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin, hem de 4.sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen konuların eleştirel düşünme becerileri algılarını artırdığı ve değişimin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arı (2020) yaptığı “Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” isimli çalışmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin 4.sınıf öğrencilerini eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili sınırları içinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 51 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu 26 kontrol grubu 25 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilere Edward De BONO’nun Cort 1 düşünme programı uygulanmış ve verileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme alt boyutlarında yapılan ön test ve son test puanlarına göre deney grubu lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ki elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünmeyle alakalı terimleri kullandıkları, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin devamlı bir şekilde yapılmasını istedikleri ve eleştirel düşünme öğretimi programına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hofreiter vd. (2007) “Çevresel Bağlamda Eleştirel Düşüncenin Öğretimi ve Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında çevre eğitimini bağlamında öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme, değerlendirme ve çevreye karşı sorumlulukları aşilayarak bireylerin bilinçlenmesine rehberlik etmek amaçlanmıştır. Araştırmada 15 haftalık eğitim sürecinde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırılması için çalışmalar yapılarak eğitim verilmiştir. Eğitimlerde vurgulanan kazanımlar, tartışma ve ödevlerle desteklenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında eleştirel düşünme ölçeği ile elde edilen veriler ve çalışmanın nitel kısmında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla birlikte uygulama sonrasında öğrencilerin çevreye karşı daha sorumlu olma ve çevreyi koruma yönünden istekli oldukları görülmüştür.

Bailin (2002) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme ve Fen Eğitimi” isimli çalışmada, eleştirel düşünme alanında yapılan çok değerli çalışmalar olmasına rağmen, eleştirel düşünme için tutarlı ve savunulabilir bir anlayış olmadığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre bu durumun sebebi olarak bilimde eleştirel düşünmeyi teşvik etme çabalarının çoğu eleştirel düşüncenin doğası hakkındaki yanlış düşüncelere dayandığı olarak görülmüştür. Çalışmada, eleştirel düşüncenin süreçleri, eleştirel düşünceyle ilgili beceriler, genel olarak eleştirel düşünme ve bilginin ayrılması ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Sonuç olarak felsefi olarak sağlam ve haklı bir eleştirel düşünme anlayışı sunmak ve bu anlayışın bilim-eğitim uygulamalarını zemin üzerinde nasıl kullanabileceğini üzerinde durulmuştur.

Akar (2007) gerçekleştirdiği araştırmada ilkokul 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel beceri düzeylerini belirlemeyi ayrıca belirlenen eleştirel düşünme beceri düzeyi ile ilgili varyansın öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, akademik başarısı, sosyoekonomik düzey, akademik benlik algısı ve 2004 ile önceki program arasındaki uygulama durumlarının ve farkların ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne

bağlı altısı 2004 programını, altısı ise normal programı uygulayan toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Türkçeye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etki sağlayamadığı belirtilmiştir.

Santin ve Torruella (2017) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için bir araç olarak görülen Reggio Emilia programı incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi yönünden eksik olduğu, yetiştirilecek öğretmenlere verilen eğitimin de yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada çocukların sanat eğitimlerinin içeriğini zenginleştirebilecek Reggio Emilia felsefesiyle kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.5.4. Üstbilis Becerisine Yönelik Araştırmalar

Katranç'ın (2012) “Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında üstbilis stratejileri öğretiminin, beşinci sınıf öğrencileri üzerinde dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumlarına olan etkisi ile sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilkokulda öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık yöntemden yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbilis stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubu öğrencileri ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Çalışmanın uygulama süreci haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 hafta olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Üstbilisel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” ölçekleri yardımıyla toplanırken, araştırmanın nitel boyutundaki verileri öğretmen ve öğrenciler ayrı hazırlanmış iki adet “yarı yapılandırılmış görüşme formu” yardımıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin

sonucunda, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın Nitel boyutta toplanan verilerin sonucunda ise deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada, elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesine yönelik aile, öğretmen ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Flavell'in (1979) yaptığı "Metacognition and Cognitive Monitoring" isimli çalışmada üstbilişin; bireyin neyi öğrendiği, öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği ve ne zaman öğrenip öğrenmediği ile ilgili farkındalığın gelişmesi, belirlenen hedefe yönelik kullanacağı stratejinin belirlemesi ve sürecin sonunda kendini değerlendirmesi konuları işlenmiştir. Araştırmada, temel dil becerilerinden olan okuma, yazma, iletişim becerileri, dil öğrenme, bellek vb. kavramların üstbilişle ilgili çalışmalara uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada üstbiliş; üstbilişsel deneyim, üstbilişsel bilgi, amaçlar, stratejiler ve etkinlikler olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

Saraç (2010) çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir ilkokulda öğrenim gören 91 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu", Meijer, Veenman ve van Hout-Wolters (2006)'ın geliştirdiği "Metinden Öğrenme Sürecinde Aşamalı Üstbilişsel Etkinlikler Listesi" ve genel zekâ ölçümü için Raven Standart Progresif Matrisler testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında elde edilen bulgulara bakıldığında; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüş, üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyine anlamlı katkı sağladığını belirtilmiştir.

Özsoy (2007) tarafından yapılan "İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi" isimli doktora tezi

çalışmasının çalışma grubunu 47 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere 9 hafta boyunca üstbilis stratejileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri ise “Problem Çözme Başarı Testi” ve “Üstbilis Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin süreç sonunda hem üstbilis hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi’nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı artış gözlenememiştir.

Melanlıoğlu (2011) “Üstbilis Strateji Eğitiminin İlköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında üstbilis strateji eğitiminin, İlköğretim ikinci kademe öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunda bulunan iki yedinci sınıf şubesi oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel süreci 12 hafta sürmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilis Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği” ve “Üstbilis Dinlediğini Anlama Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda; cinsiyetin dinleme başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu, üstbilis strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schraw’ın (1998) yaptığı “Promoting general metacognitive awareness” isimli çalışmada üstbilisin iki boyutu olduğu, bu boyutların bilgi ve düzenleme olduğu belirtilmiştir. Çalışmada üstbilisin bireylere kazandırılabilceği ve böylece öğrencilerin üstbilisel farkındalıklarının artacağı vurgulanmıştır. Çalışmada sonuç olarak üstbilis stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarısına olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Whitebread ve Neale (2020) araştırmalarında erken çocukluk dönemi üstbilisle ilgili araştırmaları, erken çocukluk eğitiminin tarihi ile teorik öneminin ve

uygulamalarının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada özellikle erken çocukluk döneminde üstbilişin açık, bilinçli ve açık bir şekilde ifade edilmesi gerekip gerekmediği veya örtük olup olmayacağı konusuna odaklanılmıştır. Üstbilişin alt bileşenleri farklı gelişimsel dönemlerinde incelenmiş, alandaki çalışmaların eğitimsel uygulamalarına ilişkin kanıtlar irdelenmiştir. Araştırmada üstbilişsel stratejilerin ebeveyn ve öğretmen modellemesi üzerine araştırmalar ve oyunun erken çocuk gelişiminde üstbilişsel gelişimi desteklemedeki rolü vurgulanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012, s. 376). Korelasyonel araştırma, bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar olduğunu bulmaya çalışır. Bu yaklaşımda araştırmacının, istenilen verilerin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında sürece etki etmemesi esastır (Büyüköztürk ve diğ., 2018, s.16). İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ili merkezinde yer alan ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 2594 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 190 erkek, 219 kız olmak üzere toplam 409 öğrenciden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her bir birime eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ, 2018, s.89).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi*, *Okuduğunu Anlama Testi*, *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği*, *Eleştirel Düşünme Becerisi Testi*, *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu* isimli ölçekler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda (EK-1) öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne-baba öğrenim durumlarını, bir aylık sürede okudukları kitap sayısını belirlemeye yönelik dört soru bulunmaktadır.

3.3.2. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi

Özdemir (2017) tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi'nde (BMOAT) üç adet bilgilendirici metin (Kelaynaklar, Kitabın Serüveni, Toprak) ve bu metinlere yönelik hazırlanmış 45 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. BMOAT'nin (EK-2) geliştirilmesi aşamasında hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,89'dur. Bu araştırma kapsamında belirlenen KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,87'dir. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 45'tir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin testten aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir. Testten alınan puanların değerlendirmesinde kullanılan puan aralıklarına verilerin analizi başlığı altında yer verilmiştir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi

Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* (OAT) öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada Kuşdemir (2014) tarafından hazırlanan OAT'nin sadece öyküleyici metne yönelik olan bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak belirlenmiş olup testin geneline yönelik hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) 0,94 olarak bulunmuştur. Öyküleyici metne yönelik testte 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 2, eksik yanıtlar 1, boş ya da yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir. Bu çalışmada öğrencilerin OAT'den aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir. Testten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ile ilgili bilgiler verilerin analizi başlığı altında sunulmuştur.

3.3.4. Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini belirlemek amacıyla Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği* (YOSDÖ) kullanılmıştır. YOSDÖ (Ek-4); *Farklı Düşünme, Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma, Metni Yeniden Oluşturma* isimleri verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde puanlanan ölçek "Her zaman, Sıklıkla, Ara Sıra, Çok Nadir, Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140'tır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,90'dır. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları, verilerin analizi başlığı altında verilmiştir.

3.3.5. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen *Eleştirel Düşünme Becerisi Testi* (EDBT) kullanılmıştır. EDBT'de (EK-5) 25 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 4, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Testin geliştirilmesi aşamasında KR-20 ve KR-21 güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,61 ve 0,63 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında belirlenen KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,65'tir. Testten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları, verilerin analizi başlığı altında sunulmuştur.

3.3.6. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla; Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen; Karakelle (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu* (ÜBFÖ-A) kullanılmıştır. ÜBFÖ-A (EK-6) 3-9 sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 12 madde içeren ve tek boyutlu olan ölçek, "Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman" şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 36'dır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,64'tür. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,84'tür. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları verilerin analizi başlığı altında sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçları için ölçeği geliştiren/uyarlayan araştırmacılardan e-posta

yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanması için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (Ek-7) alınmıştır.

Veri toplama aşamasında ilk olarak araştırma kapsamında yer alması düşünülen okulların yöneticileriyle iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin onayı alındıktan sonra dördüncü sınıf öğretmenleriyle toplantı düzenlenmiş ve öğretmenlere araştırmanın amacı, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden randevu alınmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere, uygulanacak ölçeklerin onların karne notlarına herhangi bir etkisinin olmayacağı açıklanmıştır. Böylece öğrencilerin veri toplama araçlarını daha rahat bir şekilde cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeklerin uygulanması her grup için 40 dakikadan oluşan beş oturumda tamamlanmıştır. İlk oturumda *Kişisel Bilgi Formu* ve ÜBFÖ-A, ikinci oturumda EDBT, üçüncü oturumda YOSDÖ, dördüncü oturumda öyküleyici metne yönelik OAT, beşinci oturumda ise BMOAT uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin her aşaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra öncelikle toplanan formlar her öğrenci için tasniflenmiş ve incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eksik ya da hatalı doldurulduğu belirlenen 27 öğrenciye ait formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öyküleyici metne yönelik OAT açık uçlu sorulardan oluştuğu için öğrencilerin bu teste verdikleri cevaplar araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olması nedeniyle iki farklı puanlayıcının verdikleri puanların ortalaması alınmış ve bu teste yönelik nihai puana ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normal dağılım gösterip

göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçklere Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	N	Z	P	Çarpıklık	Basıklık
ÜBFÖ-A	409	,131	,069	,251	-,936
EDBT	409	,092	,081	,729	,483
YOSDÖ	409	,040	,125	-,230	-,048
BMOAT	409	,057	,101	-,035	-,489
OAT	409	,051	,112	-,459	-,105

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin tamamındaki P değerlerinin ,05'ten büyük olduğu; çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve yapılan analizlerde parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda varyansların homojen dağıldığı belirlenmiş ve anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Bonferroni kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir bölümü ebeveynlerinin öğrenim durumuna ilişkin soruyu cevapsız bırakmışlardır. Bu nedenle ebeveyn öğrenim durumuna yönelik karşılaştırmalarda anne öğrenim durumu için 369, baba öğrenim durumu için 364 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde analiz yapılmıştır.

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların değerlendirilmesinde Tekin (2000) tarafından önerilen Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülünden yararlanılmıştır. EDBT, BMOAT ve OAT isimli ölçeklerden alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. EDBT, BMOAT ve OAT Ölçeklerinden Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Aralıklar

Puan Aralığı	Düzy
0-33,33	Düşük
33,34-66,66	Orta
66,67-100	Yüksek

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin EDBT, BMOAT ve OAT isimli ölçeklerden aldıkları puanlar için 0-33,33 aralığı düşük, 33,33-66,66 aralığı orta, 66,66-100 aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin YOSDÖ'nün alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden den aldıkları puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YOSDÖ'den Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Boyut	Puan Aralığı	Düzy
Farklı Düşünme	11-25,66	Düşük
	25,67-40,33	Orta
	40,34-55	Yüksek
Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	7-16,33	Düşük
	16,34-25,67	Orta
	25,68-35	Yüksek
Metni oluşturma	10-23,33	Düşük
	23,34-36,67	Orta
	36,68-50	Yüksek
Ölçek Geneli	28-65,33	Düşük
	65,34-102,67	Orta
	102,68-140	Yüksek

Tablo 5'e göre öğrencilerin YOSDÖ'nün; Farklı Düşünme alt boyutundan aldıkları 11-25,67 puan aralığı düşük, 25,68-40,33 aralığı orta, 40,34-55 aralığı yüksek; Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma alt boyutundan aldıkları 7-16,33 puan aralığı düşük, 16,34-25,67 aralığı orta, 25,68-35 aralığı yüksek; Metni Oluşturma alt boyutundan aldıkları 10-23,33 puan aralığı düşük, 23,34-36,67 aralığı orta, 36,68-50 aralığı yüksek; ölçek genelinden aldıkları 28-65,33 puan aralığı düşük, 65,34-102,67 aralığı orta, 102,68-140 aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin ÜBFÖ-A'dan aldıkları puanların değerlendirilmesi için kullanılan puan aralıkları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÜBFÖ-A'dan Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Düzy
12-20	Düşük
20,01-28	Orta
28,01-36	Yüksek

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ÜBFÖ-A'dan aldıkları puanlar için 12-20 aralığının düşük, 20,01-28 aralığının orta, 28,01-36 aralığının ise yüksek düzey olarak değerlendirildiği görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları; cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, bir aylık sürede okunan kitap sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri BMOAT ve OAT'den elde edilen veriler aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyleri

Metin Türü	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzyey
Bilgilendirici	409	2	98	54,87	20,15	Orta
Öyküleyici	409	5	95	56,33	19,24	Orta

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerileri orta düzeydedir. Ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin, öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinden biraz daha iyi durumda olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Metin Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Bilgilendirici	Erkek	190	53,29	19,38	407	-3,210	,001*
	Kız	219	58,96	18,77			
Öyküleyici	Erkek	190	51,48	20,59	407	-2,999	,003*
	Kız	219	57,82	19,33			

*<,05

Tablo 8’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin hem bilgilendirici ($t_{(407)} = -3,210$; $p < ,05$) hem de öyküleyici ($t_{(407)} = -2,999$; $p < ,05$) metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Metin Türü	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	55	50,33	17,94	G. Arası	1822,09	3	607,366	1,470	,222	-
	2-Ortaokul	69	53,94	17,65	G. İçi	150841,6	365	413,265			
	3-Lise	157	56,72	20,25	Toplam	152663,7	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,96	23,55							
	Toplam	369	55,07	20,36							
Öyküleyici	1-İlkokul	55	54,03	18,07	G. Arası	1302,31	3	434,105	1,148	,330	-
	2-Ortaokul	69	56,91	19,27	G. İçi	138060,7	365	378,249			
	3-Lise	157	58,83	18,52	Toplam	139363,0	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,17	21,88							
	Toplam	369	56,88	19,46							

Tablo 9’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici metinlere ($F_{(3, 365)}= 0,222$; $p>,05$) hem de öyküleyici metinlere ($F_{(3, 365)}= 0,330$; $p>,05$) yönelik okuduğunu anlama becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirtilebilir.

4.4. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere Yönelik okuduğunu anlama becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Metin Türü	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	34	54,23	17,75	G. Arası	5727,43	3	1909,146			
	2-Ortaokul	40	44,38	17,34	G. İçi	145436,1	360	403,989			2-3
	3-Lise	149	55,42	19,28	Toplam	151163,5	363		4,726	,003*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	141	57,88	22,08							
	Toplam	364	55,05	20,40							
Öyküleyici	1-İlkokul	34	49,23	19,03	G. Arası	4710,342	3	1570,114			
	2-Ortaokul	40	50,35	20,32	G. İçi	129760,4	360	360,446			
	3-Lise	149	58,08	17,27	Toplam	134470,7	363		4,356	,005*	1-4
	4-Lisans ve üzeri	141	59,26	20,27							
	Toplam	364	56,86	19,24							

* $<,05$

Tablo 10’a göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici ($F_{(3, 360)}= ,003$; $p<,05$) hem de öyküleyici ($F_{(3, 360)}= ,005$; $p<,05$) metne yönelik okuduğunu anlama becerileri, baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi

yapılmıştır. Bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması hariç tutulduğunda, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe her iki metne yönelik okuduğunu anlama becerisi ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bulgulara göre baba öğrenim düzeyinin, okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir.

4.5. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Metin Türü	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1- Bir kitap	37	47,60	19,00	G. Arası G. İçi Toplam	7274,906	3	2424,97	6,197	,000*	1-4 3-4
	2- İki kitap	36	49,30	20,70							
	3- Üç kitap	64	49,59	17,98							
	4- Dört kitap ve üzeri	272	57,85	20,16							
	Toplam	409	54,88	20,16							
Öyküleyici	1- Bir kitap	37	48,22	18,26	G. Arası G. İçi Toplam	4608,28	3	1536,09	4,247	,006*	1-4
	2- İki kitap	36	54,53	15,98							
	3- Üç kitap	64	52,84	22,23							
	4- Dört kitap ve üzeri	272	58,50	18,66							
	Toplam	409	56,33	19,24							

*<,05

Tablo 11’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici ($F_{(3, 405)}=6,197$; $p<,05$) hem de öyküleyici ($F_{(3, 405)}=4,247$; $p<,05$) metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın bir ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap ve üç kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise bir ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre kitap okumanın hem öyküleyici hem de bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

4.6. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerisi düzeyleri YOSDÖ’den elde edilen veriler aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerisi Düzeyleri

Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
Farklı Düşünme	409	11	55	37,10	8,07	Orta
Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	409	7	35	21,32	6,75	Orta
Metni oluşturma	409	10	50	33,54	8,65	Orta
Ölçek Geneli	409	28	140	91,96	20,55	Orta

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin YOSDÖ’nün farklı düşünme, yazar ve karakterlerle ilişki kurma ve metni oluşturma alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.7. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t- Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Farklı Düşünme	Erkek	190	36,72	7,91	407	-,877	,381
	Kız	219	37,42	8,21			
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	Erkek	190	21,36	6,77	407	,105	,916
	Kız	219	21,29	6,75			
Metni Oluşturma	Erkek	190	33,30	8,67	407	-,519	,604
	Kız	219	33,75	8,58			
Ölçek Geneli	Erkek	190	91,39	20,65	407	-,527	,598
	Kız	219	92,46	20,49			

Tablo 13’te yer alan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin YOSDÖ’nün farklı düşünme ($t_{(407)}=-,877$; $p>,05$), yazar ve karakterlerle ilişki kurma ($t_{(407)} = ,105$; $p>,05$) ve metni oluşturma ($t_{(407)}=-,519$; $p>,05$) alt boyutları ile ölçek genelinden ($t_{(407)}=-,527$; $p>,05$) aldıkları puanların ortalamaları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre cinsiyetin yaratıcı okuma becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.8. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Anne Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	55	36,80	8,61	G. Arası	292,9	3	97,621		
	2-Ortaokul	69	36,87	8,61	G. İçi	23499,1	365	64,381		
	3-Lise	157	36,89	7,66	Toplam	23791,9	368		1,516	,210
	4-Lisans ve üzeri	88	38,96	7,81						
	Toplam	369	37,37	8,04						
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	55	21,90	6,57	G. Arası	105,3	3	35,108		
	2-Ortaokul	69	21,78	6,89	G. İçi	16623,7	365	45,544		
	3-Lise	157	21,02	6,95	Toplam	16729,0	368		,771	,511
	4-Lisans ve üzeri	88	22,31	6,37						
	Toplam	369	21,60	6,74						
Metni Oluşturma	1-İlkokul	55	33,93	8,86	G. Arası	237,8	3	79,260		
	2-Ortaokul	69	32,34	9,13	G. İçi	27392,2	365	75,047		
	3-Lise	157	33,79	8,03	Toplam	27629,9	368		1,056	,368
	4-Lisans ve üzeri	88	34,81	9,23						
	Toplam	369	33,78	8,66						
Ölçek geneli	1-İlkokul	55	92,63	20,88	G. Arası	1365,3	3	455,099		
	2-Ortaokul	69	90,99	21,91	G. İçi	152671,9	365	418,279		
	3-Lise	157	91,70	19,42	Toplam	154037,2	368		1,088	,354
	4-Lisans ve üzeri	88	96,08	20,80						
	Toplam	369	92,75	20,46						

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri; farklı düşünme ($F_{(3, 365)} = 1,516$; $p >,05$), yazar ve karakterlerle ilişki kurma ($F_{(3, 365)} = ,771$; $p >,05$), metni oluşturma alt boyutları ($F_{(3, 365)} = 1,056$; $p >,05$) ile ölçek genelinde ($F_{(3, 365)} = 1,088$; $p >,05$) anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara dayanılarak, anne öğrenim durumunun yaratıcı okuma becerisi üzerinde etkili bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

4.9. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip

göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	34	37,22	9,69	G. Arası	23,737	3	7,912		
	2-Ortaokul	40	38,18	7,68	G. İçi	22981,044	360	63,836		
	3-Lise	149	37,45	7,27	Toplam	23004,781	363		,124	,946
	4-Lisans ve üzeri	141	37,73	8,35						
	Toplam	364	37,61	7,96						
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	34	22,10	6,88	G. Arası	87,818	3	29,273		
	2-Ortaokul	40	22,54	7,48	G. İçi	16355,027	360	45,431		
	3-Lise	149	22,01	6,43	Toplam	16442,844	363		,644	,587
	4-Lisans ve üzeri	141	21,16	6,80						
	Toplam	364	21,75	6,73						
Metni Oluşturma	1-İlkokul	34	34,27	8,61	G. Arası	116,220	3	38,740		
	2-Ortaokul	40	33,05	8,00	G. İçi	26648,948	360	74,025		
	3-Lise	149	34,59	8,18	Toplam	26765,167	363		,523	,666
	4-Lisans ve üzeri	141	33,57	9,17						
	Toplam	364	34,00	8,59						
Ölçek geneli	1-İlkokul	34	93,59	22,92	G. Arası	193,188	3	64,396		
	2-Ortaokul	40	93,77	19,78	G. İçi	149458,484	360	415,162		
	3-Lise	149	94,05	18,97	Toplam	149651,671	363		,155	,926
	4-Lisans ve üzeri	141	92,46	21,31						
	Toplam	364	93,36	20,30						

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin YOSDÖ’nün; farklı düşünme ($F_{(3, 360)} = ,124$; $p > ,05$), yazar ve karakterlerle ilişki kurma ($F_{(3, 360)} = ,644$; $p > ,05$) ve metni oluşturma ($F_{(3, 360)} = ,523$; $p > ,05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($F_{(3, 360)} = ,155$; $p > ,05$) baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre baba öğrenim durumunun yaratıcı okuma becerisi üzerinde etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.10. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
	Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Farklı Düşünme	1- Bir kitap	37	33,08	7,84	G. Arası	770,1	3	256,688			
	2- İki kitap	36	35,82	7,01	G. İçi	25803,4	405	63,712			1-3
	3- Üç kitap	64	37,85	7,30	Toplam	26573,5	408		4,029	,008	1-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	37,64	8,27							
	Toplam	409	37,10	8,07							
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1- Bir kitap	37	18,94	6,56	G. Arası	338,9	3	112,968			
	2- İki kitap	36	20,61	5,48	G. İçi	18254,2	405	45,072			
	3- Üç kitap	64	22,62	6,47	Toplam	18593,1	408		2,506	,059	-
	4- Dört kitap ve üzeri	272	21,44	6,93							
	Toplam	409	21,32	6,75							
Metni Oluşturma	1- Bir kitap	37	30,14	9,60	G. Arası	577,4	3	192,460			
	2- İki kitap	36	32,30	7,46	G. İçi	29681,6	405	73,288			
	3- Üç kitap	64	33,73	7,22	Toplam	30258,9	408		2,626	,050	-
	4- Dört kitap ve üzeri	272	34,12	8,83							
	Toplam	409	33,54	8,61							
Ölçek geneli	1- Bir kitap	37	82,17	20,90	G. Arası	4661,5	3	1553,849			
	2- İki kitap	36	88,73	17,36	G. İçi	167602,2	405	413,833			
	3- Üç kitap	64	94,20	18,48	Toplam	172263,8	408		3,755	,011	1-3 1-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	93,20	21,02							
	Toplam	409	91,96	20,55							

*<,05

Tablo 16’da yer alan sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri farklı düşünme ($F_{(3, 405)}= 4,029$; $p<,05$) alt boyutu ile ölçek genelinde ($F_{(3, 405)}= 3,755$; $p<,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın; ayda üç kitap ile dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuca göre kitap okumanın yaratıcı okuma becerisini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

4.11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri EDBT'den elde edilen veriler aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
409	4	80	34,54	14,38	Orta

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak ortalama puanın düşük düzey sınırına (33,33) oldukça yakın olması dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir.

4.12. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	190	31,87	13,76	407	-3,551	,000*
Kız	219	36,86	14,54			

*<,05

Tablo 18'de yer alan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(407)}=-3,551$; $p<,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

4.13. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	55	33,16	12,66	G. Arası	332,587	3	110,862			
2-Ortaokul	69	33,37	13,56	G. İçi	77210,018	365	211,534			
3-Lise	157	34,96	15,64	Toplam	77542,605	368		,524	,666	-
4-Lisans ve üzeri	88	35,64	14,33							
Toplam	369	34,56	14,52							

Tablo 19’a göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(3, 365)} = 0,524$; $p > ,05$). Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun eleştirel düşünme becerisini etkilemediği belirtilebilir.

4.14. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	34	33,53	11,14	G. Arası	927,514	3	309,171			
2-Ortaokul	40	31,80	13,49	G. İçi	73810,371	360	205,029			
3-Lise	149	33,90	13,25	Toplam	74737,885	363		1,508	,212	-
4-Lisans ve üzeri	141	36,49	16,19							
Toplam	364	34,63	14,35							

Tablo 20’de yer alan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($F_{(3, 360)} = 1,508$; $p > ,05$), baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya dayanılarak baba öğrenim durumunun eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.15. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Okunan Kitap Sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- Bir kitap	37	30,16	13,49	G. Arası	4019,16	3	1339,720			
2- İki kitap	36	28,84	10,92	G. İçi	80429,92	405	198,592			1-4
3- Üç kitap	64	30,93	12,61	Toplam	84449,081	408		6,746	,000*	2-4
4- Dört kitap ve üzeri	272	36,74	14,84							3-4
Toplam	409	34,54	14,39							

* $< ,05$

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ($F_{(3, 405)} = 6,746$; $p < ,05$), bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda bir ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle, ayda bir, iki ve üç kitap okuyan öğrenciler arasında fazla sayıda kitap okuyanların lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kitap okumanın eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.16. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ÜBFÖ-A’dan elde edilen bulgularla incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
409	12	36	28,50	5,04	Yüksek

Tablo 22'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları yüksek düzeydedir. Ancak ortalama puanın orta düzey sınırına (28,00) oldukça yakın olması da dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir.

4.17. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Erkek	190	28,35	4,99	407	-,571	,569
Kız	219	28,64	5,09			

Tablo 22'de yer alan sonuçlara göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(407)}=-,571$; $p<,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirtilebilir.

4.18. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Anne Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	55	28,37	5,24	G. Arası	18,484	3	6,161			
2-Ortaokul	69	28,48	4,84	G. İçi	9675,821	365	26,509			
3-Lise	157	28,44	5,16	Toplam	9694,306	368		0,232	0,874	-
4-Lisans ve üzeri	88	28,96	5,30							
Toplam	369	28,56	5,13							

Tablo 24’te yer alan sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3, 365)} = ,232$; $p > ,05$). Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.19. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Baba Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	34	28,25	5,52	G. Arası	87,958	3	29,319			
2-Ortaokul	40	27,37	5,67	G. İçi	9640,705	360	26,780			
3-Lise	149	28,99	4,55	Toplam	9728,663	363		1,095	0,351	-
4-Lisans ve üzeri	141	28,62	5,56							
Toplam	364	28,60	5,18							

Tablo 25’e göre araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3, 360)} = 1,095$; $p > ,05$). Bu bulguya dayanılarak baba öğrenim durumunun üstbilişsel farkındalığa herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.20. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Okunan Kitap	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- Bir kitap	37	27,35	4,91	G. Arası	176,345	3	58,782			
2- İki kitap	36	27,29	4,86	G. İçi	10221,334	405	25,238			
3- Üç kitap	64	27,96	4,42	Toplam	10397,679	408		2,329	,074	-
4- Dört kitap ve üzeri	272	28,95	5,19							
Toplam	409	28,50	5,04							

Tablo 26’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(3, 405)} = 2,329$; $p > ,05$). Bu bulgu, kitap okuma miktarının üstbilişsel farkındalığa herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.21. Bilgilendirici-Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerden yararlanılarak bilgilendirici-öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Bilgilendirici-Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Değişken	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Yaratıcı Okuma	Eleştirel Düşünme	Üstbilişsel Farkındalık
Bilgilendirici Metin	1				
Öyküleyici Metin	,502**	1			
Yaratıcı Okuma	-,042	-,029	1		
Eleştirel Düşünme	,434**	,319**	-,062	1	
Üstbilişsel Farkındalık	,206**	,149**	,157**	,230**	1

Tablo 27’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde bilgilendirici metinlere yönelik anlama, öyküleyici metinlere yönelik anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ile diğer beceriler arasında anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı okuma becerisi ile bilgilendirici-öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışma yapılmış ve bu kapsamda araştırmanın sonuçları ile önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek; üstbilişsel farkındalık, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışma, başlıklar sunulmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kuşdemir'in (2014) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test puanlarının *orta* ve *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saraç Ekmen (2019), Kıran (2019), Saraçlı Çelik'in (2019), Gür (2018) ile Katrancı ve Kuşdemir (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Belet ve Yaşar (2007) ile Özenici (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *düşük* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin genellikle *düşük* ya da *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen seviyede olmamasının nedenlerinden biri olarak okul içi ve okul dışı ortamlarda okuma etkinliklerine yeterince yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okuma etkinliklerinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan bir takım stratejiler metnin anlaşılmasını dolayısıyla okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2016; Yılmaz, 2008).

Örnekleme yer alan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Deveci 2019; Kızgın, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Bayraktar, 2017; Kutlu vd., 2011; Uzun, 2010; Sert, 2010; Vatansever, 2008; Sallabaş, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kolic ve Bajsanski, 2006). Kolic ve Bajsanski (2006) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama konusunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar'ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kutlu vd. (2011) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada 1.86 kat daha fazla başarılı olduğunu saptamışlardır. Bu durumun, kız öğrencilerin dil gelişimini daha hızlı tamamlamasından ve okul yaşamında daha düzenli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzun (2010), yaptığı araştırmada anne öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada ise anne öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Beyhatın 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000;). Beyhatın (2019) yaptığı araştırmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Sert (2010) araştırmasında anne öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan anne öğretim düzeyinin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi ile ilgili sonuçların, araştırmaların çalışma gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık

gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilendirici metinlerde bu farklılığın babası ortaokul mezunu öğrencilerle babası lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; öyküleyici metinlerde ise bu farklılığın babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanının da arttığı belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Kıran 2019; Gür, 2018; Uzun, 2010; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000). Bu sonuçlardan farklı olarak Beyhatın (2019) tarafından yapılan araştırmada baba öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birçok araştırmada baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama becerisinin de artmasına yönelik sonuç elde edilmesi; babanın öğrenim durumuna bağlı olarak okumaya verdiği önemin artmasından, çocuğuyla birlikte kitap okumasından, kütüphane ziyaretlerinde bulunmasından ve okuma konusunda çocuğuna model olmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının, okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri daha az sayıda kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Sabak Kaldan'ın (2007) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle boş zamanlarda yapılan kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre ayda en az bir kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir. Çoşgun (2003) yaptığı araştırmada kitap okuma sıklığının artmasıyla birlikte öğrencilerin etkili okuma becerilerinin de anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir. Sert (2010), araştırmasında düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıran (2019) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Saraç Ekmen'in (2019) yaptığı araştırmada ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin kitap okuma sıklıklarına göre değişmediği belirlenmiştir. Okuduğunu anlayan, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade eden, yeni fikirler üreten, hayal gücü yüksek ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin temelinde kitap okuma ve bu eylemi

alışkanlığa dönüştürmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı arttıkça, okuduğunu anlama becerilerinin de yükselmesine yönelik bulgunun araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

5.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerileri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin, ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı okuma alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kasap'ın (2019) yaptığı deneysel çalışmanın yaratıcı okuma ile ilgili ön test sonuçlarına bakıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma düzeylerinin *düşük* seviyede olduğu görülmektedir. İki araştırmada yaratıcı okuma düzeyinin farklılaşmasının örneklem seçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Işıksalan (2018) yaptığı çalışmada metinlerarası okumayı üstbilişsel bir beceri olarak değerlendirmiş ve öğrencilerin metinlerarası okuma yoluyla yaratıcı okuma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aytan (2016b) “Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi” isimli çalışmada uygulanan yaratıcı okuma eğitim programının öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurdakal (2018) çalışma grubunu 4.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarıları, okumaya yönelik tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre yaratıcı okuma becerilerinin yapılacak etkinliklerle kazandırılabilir bir beceri olduğu ancak bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin orta düzeyde olmasına dayanılarak bu beceriye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada; işlevsel okuma modeli temel alınarak öğrencilerin okuma çıktılarını gözlemleyerek okuma çıktıları ve yaratıcı okuma gerçekleştirme arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin yaratıcı

okuma durumları hakkında bir durum tespiti yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından Yaratıcı Okuma Değerlendirme Formu geliştirilmiş, 12-14 yaş aralığındaki 255 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin, yaratıcı okuma becerisi bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma düzeylerinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aytan (2014) yaratıcı okuma becerisinin gelişimi ve bu beceriyi geliştirmek için uygulanan yöntemlerin temelini öğretmen ve öğrencinin oluşturduğunu; öğretmene dūřen görevin sınıf içi ve sınıf dışı okuma uygulamalarını geliştirme olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencinin yaratıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf dışı okuma ortamı olarak evdeki uygulamalarda ebeveynlere önemli grevler dūřtüęü söylenebilir. Ancak bu konuda öğretmenlerin, ebeveynleri konu hakkında bilgilendirmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileri, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ayda üç ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere göre yaratıcı okuma becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aytan (2014) yaratıcı okuma becerisini geliştirmede; okuduğunu anlama becerisini geliştirme, kelime alıştırmaları yapma, konuşma ve yazma aktiviteleri ile tartışma bölümü gibi etkinliklerin etkili olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada her ne kadar yaratıcı okuma ile bir aylık sürede okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılrsa da okunan kitap sayısının artmasının bireyin kelime haznesi, okuduğunu anlama ve konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı dūřünölmektedir.

5.1.3. Öęrencilerin Eleřtirel Dūřünme Becerileri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel dūřünme becerilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öęrencilerin uygulanan ölçekten aldığı ortalama puan göz önünde bulundurulduğunda *dūřük* düzeyin biraz üzerinde olması dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Hocaoęlu, 2020; Kıran, 2019; Ocak ve Kalender, 2017; Kartal, 2012; Saysal Araz, 2013; řen, 2009; Özdemir, 2005).

Hocaoğlu'nun (2020) ilkököl dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön test puanlarının *orta* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ocak ve Kalender (2017) tarafından 6.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin *orta* düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında bu sonuçla farklılık gösteren araştırmalar da mevcuttur. Akar (2007), ilköğretim 6.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin *yetersiz/zayıf* olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Demir (2006) kendisi tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri ile yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin *yüksek* düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında eleştirel düşünme düzeyi ile ilgili yer alan farklı sonuçların sebebinin veri toplama araçları, çalışma grupları ve sınıf seviyelerinin farklı olması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Alanyazında cinsiyetin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi ile ilgili çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Rudd vd. (2000) gerçekleştirdikleri çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kıran (2019) ve Özyurt vd. (2018) ilkököl 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ocak ve Kalender (2017) 6.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Akgöl ve Ay (2008) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme konusunda daha güçlü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Costa ve McCrae ve Sanchez (Akt. Facione vd., 1995) araştırmalarında “eleştirel düşünme eğilimi ve kişilik” ölçeğinde açık fikirlilik ve olgun düşünme boyutlarında kızların, analitiklik boyutunda ise erkeklerin başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışkan (2009) ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün; deney grubu öğrencilerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken; kontrol grubu öğrencilerinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Demir (2006) tarafından 4. ve 5.sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirilen çalışmada eleştirel düşünme beceri alanlarının bazılarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken; eleştirel düşünme beceri alanlarının bazılarında ise cinsiyet faktörünün herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akar (2007) çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Friedel vd. (2008, s.81) çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmalarında cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karadüz'e (2010, s.1566) göre eleştirel düşünme özellikle Türkçe öğretiminde kazandırılması, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilip desteklenmesi açısından önemlidir. Eleştirel düşünme becerisi Türkçe öğretim programında yer alan yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama, Türkçeyi etkin ve güzel kullanma becerileri ile ilişkilidir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne öğrenim durumuna farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Kıran, 2019; Ocak ve Kalender, 2017; Şen, 2009; Özdemir, 2005; Kaloç 2005; Dil ve Öz, 2005; Kaya, 1997) Kaloç (2005) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ocak ve Kalender (2017) tarafından yapılan araştırmada da anne öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Salsal Araz'ın (2013) ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise anne öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin de arttığı belirlenmiştir.

Araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur (Tümkiye ve Aybek, 2008; Kaloç, 2005; Özdemir, 2005; Dil ve Öz, 2005; Kaya, 1997). Tümkiye ve Aybek (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaloç (2005), araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna

ulaşmıştır. Buna karşın Kıran (2019), Ocak ve Kalender (2017) ve Saysal Araz (2013) yaptıkları araştırmalarda baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların dünyaya geldiği ilk andan itibaren en büyük ilham kaynağı ebeveynleridir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde aile faktörü önemlidir. Durmuş İskender ve Karadağ (2015) demokratik aile ortamında yetişen çocukların eleştirel düşünme becerisinin akranlarına göre yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Konu ile ilgili araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarına rehberlik etmelerinin; karar verme, problem çözme ve çok yönlü düşünme süreçlerine destek olmalarının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayda dört ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel düşünme beceri düzeyleri daha yüksektir. Kaloç (2005) yaptığı araştırmada boş zamanlarda yapılan kitap okuma etkinliğinin öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kıran (2019) araştırmasında öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttığında eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığını belirlemiştir.

5.1.4. Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *yüksek* düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ağpak (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç ayrı döneme ayrılmaktadır. Bu dönemlerden ilki beş yaşa kadar olan, üstbilişsel stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. İkinci dönem işlemsel bilgiyi kapsamakta ve ilkokulun ilk yıllarından itibaren özellikle de 3 sınıftan itibaren öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmektedir (Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2005). Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri dikkate

alındığında, araştırmada ulaşılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olması bulgusunun beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda cinsiyetin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından birbirlerine benzer özellikler gösterdiğini göstermektedir. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görölmektedir (Ağpak, 2019; Dilci ve Kaya, 2012; Liliana ve Lavinia, 2011; Özsoy vd., 2010; Balcı, 2007; Sperling vd., 2002). Sperling vd. (2002) 3-9 sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Balcı (2007) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği görölmüştür. Liliana ve Lavinia (2011) Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanarak elde ettikleri verilere dayanarak cinsiyetin bazı boyutlar haricinde üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme konusunda üstbilişsel becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmanın aksine üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu da görölmektedir (Öztürk, 2017; Özdemir ve Arık, 2018; Atay, 2014, Bağçeci vd., 2011; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Gürefe, 2015; okkızgın, 2019). Bağçeci vd. (2011) yaptıkları araştırmada cinsiyete göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada cinsiyet değişkenine göre üstbilişsel farkındalık puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gürefe (2015) ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada anne-baba öğrenim düzeyinin, çocuklarının üstbilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Arık (2018) tarafından yapılan araştırmada anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin

olmadığını belirlenmiştir. Atay'ın (2014) ortaokul öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada çocukların üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anne öğrenim durumunun herhangi bir etkisi olmadığı görülürken; baba öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Çok kızgın (2019) ile Kaya ve Fırat (2011) yaptıkları çalışmalarda anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan ebeveyn öğrenim durumunun öğrencinin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi ile ilgili ulaşılan farklı sonuçların, araştırmaların çalışma gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir

Araştırma kapsamında yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının, üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmada da bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreci hakkında düşünmesini içermektedir. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilere düşünme sürecinin nasıl sorgulanacağını ve değerlendireceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Okunan kitap sayısının artması ile bireyin üstbilişsel farkındalığının da gelişmesi beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ancak araştırmada okunan kitap miktarının üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etki oluşturmaması, öğrencilere düşünme sürecinin nasıl değerlendirileceğinin yeterince öğretilmemesinden kaynaklanabilir.

5.1.5. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Eleştirel Düşünme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan inceleme sonucunda; öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme beceri düzeyleri de artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Kıran, 2019; Basmaz 2017; Karimi ve Veisi, 2016; Aloqaili, 2012; Koç, 2007).

Aloqaili (2012) araştırmasında okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Kıran (2019) ilkököl 4.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada eleştirel düşünme beceri düzeyi ile okuduğunu anlama beceri düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2007) tarafından yapılan araştırmada okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin okuduğunu eleştirel bir tavırla sorgulamasının ve değerlendirmesinin ön koşulu olarak okuduğunu anlaması, kavraması önemlidir. Karadüz'e (2010, s.1582) göre okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu yorumlayarak bir değerlendirmeye tabi tutar ve eleştirir. Bu sebeple özellikle ilkököl döneminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada üstbilişsel farkındalık düzeyi ile öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerisi, yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saraç (2010) üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyine anlamlı bir katkısı olmadığı ancak üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca dayanılarak üstbilişsel farkındalığın, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur Mango (2010) tarafından yapılan araştırmada üstbilişsel becerilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çokkızgın'ın (2019) yaptığı araştırmada üstbilişsel farkındalık düzeyi arttıkça eleştirel düşünme beceri düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Semerci ve Eldadı (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ve üstbilişsel inançların tüm alt boyutları arasında orta düzeyden daha düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlkököl 4.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin düşük seviyede olması, ilkököl düzeyinde öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde olmaları nedeniyle bu becerileri henüz tam anlamıyla geliştirememiş olmalarından, üstbilişsel

farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterince yapılmamasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okuma becerileriyle; bilgilendirici metin anlama becerisi, öyküleyici metin anlama becerisi ve eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) çalışmalarında öğrencilerin; işlevsel okuma modeline göre okuma ediminin dizgesel çıktılarında metin yüzey yapısını kavramayı gerektiren ilk üç çıktı seviyesinde sınırlı kaldığını, çoğu öğrencinin yaratıcı okumayla ilişkili olduğu düşünülen bütünleştirme ve tarihsel gönderim çıktılarında erişemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Han (2020) 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin; öğrencilerin öyküleyici metin anlama başarıları üzerinde *düşük* düzeyde etkili olduğu, bilgilendirici metin anlama başarıları üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Yine Han (2020) yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kasap (2019) gerçekleştirdiği çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının 4.sınıf öğrencilerinin, yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler; öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırabilir.

2- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için sınıf öğretmenleri ve ebeveynler öğrencilere model olabilir ve kütüphane ve kitabevi ziyaretleri düzenlenebilir.

3- Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde bu becerileri kullanmayı gerektiren yöntem ve tekniklere daha fazla yer verebilir.

4- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak için ebeveynlere, ev ortamında yapılabilecek etkinliklere yönelik seminerler düzenlenebilir.

5- Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişki dikkate alınarak derslerde bu becerilerin birlikte geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma Kırıkkale ilinde ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar daha geniş örneklerde ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

2- Okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3- Öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre gelişimini inceleyen boylamsal araştırmalar düzenlenebilir.

4- Bu çalışmada okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalığa yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda bu becerileri geliştirmeye yönelik olarak deneysel desenin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

5- Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu ve bir aylık sürede okunan kitap sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Benzer araştırmalarda farklı değişkenlerin etkileri de incelenebilir.

6- Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi bakımından niçin kız öğrencilerden daha geride olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adanan, H., Adanan, M., Herawan, T. (2020). M-webquest development: Reading comprehension of senior high school students in Indonesia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 74-92.
- Adler, C. R. (Ed). (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. US: National Institute for Literacy.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Ağpak, E. Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbilgi farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbilgi (metabilgi) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the languages, Literature and history of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41.
- Altunkaya, H., ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.

- Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aslan, A. E. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2),65-75
- Aytan, N. (2014). *Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, N. (2014). Yaratıcı okuma becerisini geliştirme yolları ve yöntemleri. *Route educational and social science*, 1(3), 1-15.
- Aytan, N. (2016a). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytan, N. (2016b). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Basmaz, I. (2017) *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.

Bataineh, R. F., ve Alqatnani, A. K. (2019). How Effective ss thinking maps instruction in improving jordanian EFL learners' creative reading skills. *Tesoljournal*, 10(1), 1-14.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. [Http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/İo/Article/View/2549/2284](http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/İo/Article/View/2549/2284)
Adresinden 29.09.2019 Tarihinde Ulaşılmıştır.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.

Bayraktar, İ. (2017). The relationship between reading attitudes and reading comprehension skills of 7th grade students at middle school, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.

Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Blachowicz, C. ve Ogle, D. (2008). Reading comprehension: Strategies for independent learners (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caravolas, M., Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X00927852>
adresinden 23.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., ve Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early child development and care*, 184(8), 1223-1232.
- Coşkun, A. G. E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101-129.
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Cresswell, J. W. (2012). *Education al research* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Çakıroğlu, A., ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.

- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 33-39.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000516/1038000305> adresinden 03.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çokkızgın, B. (2019) 8. *Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığının yordayıcısı olarak kontrol odağı ve eleştirel düşünme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dafik.,Sucianto, B., Irvan, M., Rohim, M., (2019). The analysis of student metacognition skill in solving rainbow connection problem under the implementation of research-based learning Model, Published by: *International Journal Of Instruction* 12(4),593-610.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Dil, S. ve Öz, F. (2005). Hemşirelik yüksekokulu ve beslenme diyetetik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 1 (1), 12-26.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi*, (27), 247-267.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme *Turkish Studies*, 11(19), 337-360.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal Of International Social research*, 1(6), 207-223.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O., ve Kansu, C. Ç. (2020). Zihinsel İmaj Oluşturmaya Dayalı Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 72-81.
- Facione, P., Giancarlo C. A., Facione, N. C., ve Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fettahlıoğlu, P., ve Kaleci, D. (2015). Eleştirel düşünme beceri gelişiminde online argümantasyon uygulaması. 17. *Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Friedel, C., Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Eckhardt, E., ve Ricketts, J. (2008). Overtly teaching critical thinking and inquiry-based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. *Journal of agricultural education*, 49(1), 72-84.
<https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df70>

4a7.pdf?_ga=2.81670367.933554018.1596620285-1872904315.1596620285
adresinden 21.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretilimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1),1-20.
- Gür, D. (2018) *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gürefe, N. (2015) İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- Haerazi, H. ve Irawan, L.(2020). The effectiveness of ECOLA technique to improve reading comprehension in relation to motivationand self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 31-76.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Harrison, B. (2012). Reading for pleasure a mong year 13 boys: What are the possibilities and problems?. *Kairsranga*, 13(2), 41-48.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Hocaoğlu, M. E. (2020) *İlkokul öğrencilerinin argüman haritaları kullanımlarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hofreiter, T. D., Monroe, M. C., ve Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(2), 149-157.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- İncirkuş, F. A. ve Beyreli, L. (2020). Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi: Karma araştırma yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 173-190.
- İncirkuş, F. A., ve Beyreli, L. (2020). Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerinin Eleştirel Düşünmeye Etkisi: Karma Araştırma Yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 173-190.
- İskender, M. D. ve Karadağ, A. (2015). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1). 3-11.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (Übfö-ç) a ve b formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karimi, L., ve Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876.

- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kasap, D. ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, N. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),56- 70.
- Kıran, M., S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kolic, V. ve Igor, B. (2006), Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students, *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451. <https://www.jstor.org/stable/pdf/23421392.pdf> adresinden 12.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Korkmaz, Z. S. (2018) *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kovic, M. (2016). A generalized definition of critical thinking. *Swiss Skeptics Discussion Paper Series*, 1(1), 1-31.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Liliana, C. ve Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Luchetta, S. (2018). Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 384-411.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(2), 137-156.

- MEB (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları. <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusalonraporu.pdf> adresinden 20.03.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Yayınları. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 27.02.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2018). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 20.03.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Ocak, İ. ve Kalender, K. MD (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, D. (2018) Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Özdemir, E. B., ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra düşün' stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özenici, S. (2007) *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, *9.Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs, s.489-492, Elazığ.
- Öztürk, B. (2017) *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., ve Atiler, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1509-1518.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Paul, P. V. (2018). Critical thinking in a post postmodern age: Noble endeavor or hopeless cause. *American Annals of The Deaf*, 163(4), 417-423.
- Pressley, M., (2002), Comprehension strategies instruction: a turn of the century status report, comprehension in structionresearchbased best practices, *Guilford Pres*, London.

- Qudah, E. M., Baniabderlrahman, A., ve Sa'di, I. T. (2020). The effect of the double entry journal strategy on developing ninth grade students' performance in creative reading. *Arab Journal for Scientific Publishing*, 21(2), 10-18.
- Rasmussen, M., ve İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Rudd, R., Baker, M., ve Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship?. *Journal of agricultural education*, 41(3), 2-12.
- Russell, D. H. (1961). Children learn to read. Boston, MA: Ginn. https://books.google.com.tr/books/about/Children_learn_to_read.html?id=Y087AAAAIAAJ&redir_esc=y adresinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Santin, M. F., ve Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56.
- Saraç Ekmen, M. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Schafersman, S. D, (1991). An Introduction to critical thinking ,(1), 1-13 <http://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf> adresinden 03.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.

Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

Semerci, Ç. ve Elaldı, Ş., (2014). Eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde üstbilişsel inançların rolü, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 317-333.

Senemoğlu, N. (200). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40038453.pdf> adresinden 23.03.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Smith, Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.). *In Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence* (pp. 51-59). Delaware: IRA.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf#page=57>

adresinden

18.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a rand program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kirikkale/reader.action?docID=227837> adresinden 02.05.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Sönmez, V. (1993), “Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci”, Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı, Ankara: *Türk Eğitim Derneği Yayınları* No:17.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children’s knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı’na Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century a balanced approach* (4. bs.). New Jersey: Pearson Education.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. ve Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific*

Studies of Reading, 1(3), 217-234. http://proxy.kirikkale-elibrary.com/MuseSessionID=0212g136v/MuseProtocol=http/MuseHost=www.tandfonline.com/MusePath/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0103_3 adresinden 23.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Torrance, E.P. (1965) *Gifted Children in Classroom*. MacMillan, New York, https://books.google.com.tr/books/about/Gifted_children_in_the_classroom.html?id=_1U8AAAAIAAJ&redir_esc=y sitesinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007-9108-4. <http://proxy.kirikkale-elibrary.com/MuseSessionID=0212g136u/MuseProtocol=http/MuseHost=search.proquest.com/MusePath/docview/883890454> adresinden 23.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Tümkaya, S., ve Aybek, B. (2008). Üniversite ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.

TDK (2019). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 19.09.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Türkel, A., ve nlcmert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması rneği ve sürece ilişkin ğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(12),1345-1358.

Uzun, C. (2010). *İlköğretim ğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.

Uzun, G. L. Bozkurt, . ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma ıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Theoretical and Applied Reserces on Turkish Language Teachinh*. Essen: Die Blue Eule. 181-205.

- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayın.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Whitebread, D., ve Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(1), 8–14.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., ve Wolf, M. (2007). There lation ship among receptive and expressive vocabulary, Listening comprehension, Pre-Readingskills, Word identificationskills, And reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal Of Speech, Language, And hearing research*. 50, 1093-1109. <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1092-4388%282007/076%29> adresinden 29.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2020) Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-23.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Sizlerden toplanan veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz sadece size uygulanacak olan diğerk ölçeklerin eşleştirilmesi için kullanılacaktır. Aşağıda belirtilen bölümleri dikkatli bir şekilde okuyup ilgili bölümü X işareti ile doldurunuz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Aykut YETGİN

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz nedir?

Erkek

Kız

2. Annenizin en son mezun olduğu okul düzeyi nedir?

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite ve üzeri

3. Babanızın en son mezun olduğu okul düzeyi nedir?

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite ve üzeri

4. Bir ayda kaç tane kitap okuyorsunuz?

Hiç kitap okumuyorum

1 kitap

2 kitap

3 kitap

4 kitap ve üzeri

EK-2

Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi

Adınız-Soyadınız:.....

Okulunuzun Adı:.....Sınıfınız:.....

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 1-11 arası soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

KELAYNAKLAR

Kelaynaklar, ülkemizde yaşayan ve soyu tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan kuşlardan biridir. Bu kuşlar kendilerine özgü görünüşlerinden, özellikle uzun, kıvrık ve kırmızı gagalarından kolayca tanınabilmektedir. Eskiden Afrika ve Orta Doğu’da yaygın olarak görülen kelaynaklar, günümüzde yalnızca Türkiye, Fas ve Suriye’nin belirli bölgelerinde yaşamaktadır. Sayıları çok azalan kelaynaklar yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

1950’li yıllarda Şanlıurfa’nın Birecik ilçesinde hemen her yıl 600-800 çift kelaynak kentin yakınındaki kayalık yamaçlara yuva yapmaktaydı. Ne yazık ki bu kuşlar 1960’lı yıllarda yoğun olarak kullanılan tarım ilaçları nedeniyle zarar gördü ve sayıları azalmaya başladı. 1980 yılında bölgede yalnızca altı çift kelaynak kalması üzerine bu kuşlar koruma altına alındı.

Ülkemizde koruma altına alınan kelaynaklar her yıl ağustos ve şubat ayları arasında özel bir alana yapılan büyük kafesler içine yerleştirilmektedir. Şubatta serbest bırakılan kelaynaklar, doğal ortamlarında yuva yapmakta ve yumurtlamaktadır. Ağustos ayında ise tüm kelaynaklar tekrar kafeslere alınmaktadır.

Kelaynaklar eğer kafeste tutulmasalardı her yıl ağustos ayında güneydeki ülkelere göç edecekti. Ancak gittikleri yerlerde koruma çalışmaları yeterli olmadığından çoğu bir sonraki yıl ülkemize geri gelemeyecekti. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları yeterli düzeye ulaştığında bu kuşların yeniden göç etmelerine izin verilmesi planlanmaktadır.

Bilim Çocuk Dergisi, Şubat 2014-Düzenlenmiştir.

1. Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları yılın belli zamanlarında neden kafeslerden salınırlar?

- Göç etmelerini sağlamak için
- Doğal ortamlarında yuva yapmaları için
- Yeni yerleri keşfetmeleri için
- Beslenmeleri için

2. Okuduğunuz metinde kelaynakların aşağıda verilen özelliklerinden hangisine **değiniilmemiştir**?

- Yavrulama biçimlerine
- Gagalarının şekline
- Beslenme şekillerine
- Yaşadıkları yerlere

3. Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları niçin tekrar kafeslere alınırlar?

- a. Göç edecekleri ülkelerdeki koruma çalışmalarının yetersizliğinden dolayı
- b. Çiftleşme dönemleri ağustos ayına denk geldiği için
- c. Havanın soğumaya başlamasından dolayı
- d. Yavrularını büyütebilmeleri için

4. Okuduğunuz metinden hangi sonuç çıkarılamaz?

- a. Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır.
- b. Kelaynakların yaşam alanları genişlemektedir.
- c. Koruma çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır.
- d. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları hâlâ yetersizdir.

5. Aşağıdakilerden hangisi “soyu tükenme” kavramının en iyi tanımıdır?

- a. Bir canlının dünya üzerindeki sayısının azalması veya yok olmasıdır.
- b. Canlıların toplu olarak göç etmeleridir.
- c. Canlıların yaşam alanlarının tahrip edilmesidir.
- d. Hayvanların bilinçsizce avlanmasıdır.

6. Doğal ortamlarda yaşayan hayvanları korumak ve soylarının devamını sağlamak için aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisine üye olunabilir?

- a. Doğal Hayatı Koruma Derneği
- b. KIZILAY
- c. TEMA
- d. Arama Kurtarma Derneği

7. Yazar metinde kelaynaklarla ilgili olarak neye dikkat çekmeyi amaçlamıştır?

- a. Kelaynakların yaşadıkları yerlere
- b. Kelaynakların göç yollarına
- c. Kelaynakların neslinin tükenmesine
- d. Kelaynakların görünüşlerine

8. Metinde aşağıda verilen sorunlardan hangisine dikkat çekilmeye çalışılmaktadır?

- a. Kelaynakların yeterli yiyecek bulamamasına
- b. Kelaynakların göç etmemelerine
- c. Kelaynakların kafeslerde tutulmasına
- d. Kelaynakların azalmasına

9. Kelaynaklar ile ilgili yargılardan hangisi öznel bir yargıdır?

- a. Kelaynaklar, şubat ayında doğal ortamlarına salınmaktadır.
- b. Kelaynaklar, her yıl ağustos ayında kafese alınmaktadır.
- c. Kelaynaklar göçmen kuşlardandır.
- d. Kelaynaklar en iyi bizim ülkemizde korunmaktadır.

10. Okuduğunuz metni en iyi özetleyen ifade hangisidir?

- a. Kelaynaklar göçmen kuşlardır.
- b. Kelaynaklar kayalık alanlarda yaşarlar.
- c. Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar.
- d. Doğa her geçen gün zarar görmektedir.

11. “kelaynak, Anadolu leoparı, panda” Yukarıda verilen canlılar nasıl sınıflandırılabilir?

- a. sürüngen canlılar
- b. nesli tehlikede olan canlılar
- c. etle beslenen canlılar
- d. yırtıcı canlılar

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 12-27 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

KİTABIN SERÜVENİ

Geçmişten günümüze yazıların kalıcılığını sağlamak için farklı malzemeler kullanılmıştır. Yazı ilk olarak Mezopotamya’da kullanılmaya başlandığında insanlar kilden yaptıkları tabletlerin üzerine, ucu üçgen biçimli çubuklarla yazı yazıyorlardı. Sonra da bu tabletler ateşte pişirilerek sertleştiriliyordu. Böylece üzerlerindeki yazılar kalıcı hale getiriliyordu.

Eski Mısır’daysa yazı papirüslerin üzerine yazılıyordu. Papirüs bitki liflerinden yapılan ince, tabaka halinde bir malzemeydi. Papirslerden sonra hayvan derisinin işlenmesiyle elde edilen parşömenler de yazı yazma amacıyla kullanılmaya başlandı. Papirüs ve parşömenler rulo yapılarak saklanıyordu.

Kâğıt; kil tablet, papirüs ve parşmeden çok sonra in’de bulundu. TsaiLun (TusayLun), ağaç parçalarını suyla karıştırarak hamur haline getirdi. Hamuru ince bir şekilde açıp kurutarak kâğıdı üretti.

Zamanla papirüs, parşömen, kâğıt gibi malzemeler st üste koyularak kenarlarından birleştirilmeye başlandı. Böylece kitapların ilk örneklerinden biri olan “kodeks” ortaya ıktı.

Eski dönemlerde kitaplar elle yazılıyordu. Bu nedenle kitap pahalı ve çok değerli bir nesneydi. Genellikle varlıklı kimseler kitap alabiliyorlardı. Kitapların elle yazılarak çoğaltılması bir meslek haline gelmişti. Daha sonra kitapların çoğaltılabildiği teknikler geliştirildi ve matbaa makinesi bulundu. Matbaa makinesiyle kitaplar kısa sürede ve düşük maliyetle oğaltılabildi.

Bilim ocuk Dergisi, Kasım 2013-Düzenlenmiştir.

12. Okuduğunuz metne göre eskiden kil tabletlere yazılan yazılar nasıl kalıcı hale getiriliyordu?

- a. Kil tabletler rulo halinde saklanarak
- b. Kil tabletler güneşte bekletilerek
- c. Kil tabletlerden “kodeks” yapılarak
- d. Kil tabletler ateşte pişirilip sertleştirilerek

13. Eskiden ve günümüzde kullanılan yazma araçları karşılaştırıldığında aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- a. Günümüzde kâğıtlar fabrikalarda üretilirken eskiden el ile üretiliyordu.
- b. Günümüzde kitaplar matbaada çoğaltılırken eskiden el ile çoğaltılıyordu.
- c. Eskiden yazı araçları zor elde edilirken günümüzde kolay elde edilmektedir.
- d. Eskiden kitaplar daha kolay çoğaltılırken günümüzde daha zor çoğaltılmaktadır.

14. Okuduğun metin genel olarak ne hakkında bilgi vermektedir?

- a. Kitapta olması gereken özellikler
- b. Kitabın zamanla nasıl oluştuğu
- c. Kâğıdın üretim aşamaları
- d. Matbaanın yararları

“Geçmişte yaşayan insanlar farklı malzemelere yazı yazmışlardır.”

15. Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu fikri desteklemektedir?

- a. Geçmişte sadece varlıklı insanlar kitap alabiliyordu.
- b. Matbaa kitapların ucuza çoğaltılmasını sağladı.
- c. İnsanlar yazı yazmak için kil tabletleri kullandılar.
- d. Kitaplar eskiden el ile yazılıyordu.

16. Günümüzde kitap sahibi olmak geçmişe göre neden daha kolaydır?

- a. Kitaplar kısa sürede ve ucuza çoğaltılabildiği için
- b. Çok sayıda kitap yazıldığı için
- c. Kâğıt kullanılmaya başlandığı için
- d. Kitap okumanın yararı anlaşıldığı için

17. Matbaa makinesi aşağıdaki sorunlardan hangisini ortadan kaldırmak için icat edilmiştir?

- a. Kitapların zor çoğaltılması
- b. Kâğıt üretiminin az olması
- c. Bilginin zor bulunması
- d. Yazılanların iyi korunamaması

18. Bir kitapta gördüğü yazıyı kâğıda kopyalamak isteyen bir öğrenci aşağıdaki teknolojik araçlardan hangisini kullanabilir?

- a. Matbaa makinesi
- b. Fotokopi makinesi
- c. Bilgisayar
- d. Projeksiyon

19. Hangi cümle okuduğun metni en iyi şekilde anlatmaktadır?

- a. Kitaplar artık matbaa makinesi ile çoğaltılmaktadır.
- b. Geçmişte yazı yazmak için kil tabletler kullanılıyordu.
- c. İnsanlar yazı yazmak için farklı malzemeler kullanmışlardır.
- d. Parşömenler hayvan derisinin işlenmesiyle yapılmıştır.

20. Aşağıda verilen örneklerin hangisinde metinde anlatılanlardan farklı bir yazı yazma aracından bahsedilmektedir?

- a. Kil tabletler kalıcı olması için ateşte pişirilmekteydi.
- b. Yazı yazmak için kağıdı ilk olarak Çinliler kullanmıştır.
- c. Günümüzde çoğu yazar yazı yazmak için bilgisayarı kullanmaktadır.
- d. Hayvan derilerine yazılan yazılar oldukça kalıcı olmaktadır.

21. Okuduğunuz metne göre “**kodeks**” kelimesinin anlamı nedir?

- a- Hayvan derisinden yapılmış ince bir tabaka
- b- Bitki liflerinden yapılmış ince bir malzeme
- c- Kil tabletlerin ateşte pişirilerek kurutulması
- d- Papirüs, parşömen ve kâğıttan oluşturulmuş kitap

22. Okuduğunuz metin ile ilgili verilen eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?

- a. Yazı en güzel parşömene yazılmaktadır. – Özel yargı
- b. Hayvan derisinden yapılan yazma aracına parşömen denir. – Özel yargı
- c. Yazı yazmak çok güzel bir etkinliktir. – Özel yargı
- d. Kâğıdı Çinliler icat etmişlerdir.– Nesnel yargı

23. “*Ezgi, çok eski zamanlarda bile yazıların sadece kâğıda yazıldığını düşünüyordu.*” Buna göre Ezgi ile ilgili olarak ne söylenebilir?

- a. Ezgi'nin görüşleri ile metindeki görüşler benzerlik göstermektedir.
- b. Ezgi eskiden kullanılan yazma araç-gereçleri ile ilgili doğru bilgilere sahiptir.
- c. Ezgi'nin sahip olduğu bilgiler metindeki bilgilerden farklıdır.
- d. Ezgi metindeki bilgilerin çoğunu bilmektedir.

24. Aşağıdakilerden hangisi “Kitabın Serüveni” metninin yazarının amaçlarından **değildir**?

- a. İnsanları yazı araç gereçleri ile ilgili bilgilendirmek
- b. Eski yazı araç gereçlerinin nasıl yapıldığını öğretmek
- c. Matbaanın getirmiş olduğu yenilikleri göstermek
- d. Yazı yazarken kullanılan sembollerin nasıl oluştuğunu göstermek

I- İnsanlar tarih boyunca farklı malzemelere yazı yazmışlardır.

II- Yazı yazmak en güzel etkinliklerden biridir.

III- Kitapların çoğaltılması için matbaa makineleri icat edilmiştir.

IV- Günümüzde bilgisayarlarla bilgiye kolay ulaşılmaktadır.

25. Yukarıdaki ifadelerden hangileri okuduğunuz metin ile benzerlik göstermektedir?

- a. I-IV
- b. II-III
- c. II-IV
- d. I-III

26. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı okuduğunuz metinde **yoktur**?

- a. Kâğıdı ilk olarak kim bulmuştur?

- b. Kâğıttan önce insanlar yazılarını neye yazıyorlardı?
- c. Kitaplar ne ile çoğaltılabildi?
- d. Papirüslere ne ile yazı yazılıyordu?

27.- İlk kitaplar insanlar tarafından elle yazılıyordu.

- Matbaanın icadı ile kitaplar çok sayıda ve daha çabuk çoğaltıldı.
- Günümüzde dijital ortamda kitaplar yayınlanmaya başlandı.

Yukarıda verilen fikirlerden hareketle aşağıdaki fikirlerden hangisine ulaşılabilir?

- a. İnsanlar kitapları farklı malzemelerden oluşturmuşlardır.
- b. İnsanlar her dönem kitap okumayı sevmişlerdir.
- c. Kitap yazmak çok uğraştırıcı bir iştir.
- d. Kitap oluşturmak geçmişten günümüze oldukça kolaylaşmıştır.

1. oturum sona ermiştir. Lütfen, cevaplarınızı kontrol ediniz.

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 28-45 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

TOPRAK

Toprak, yerkabuğunu oluşturan kayaçların yani büyük kaya parçalarının çok uzun süreler içinde parçalanması sonucunda oluşur. Bu parçalanma fiziksel ve kimyasal yollardan gerçekleşebilir. Fiziksel parçalanma sıcaklık değişiklikleri, akarsular, rüzgâr, buzul gibi etkenlerin etkisiyle oluşur. Kimyasal parçalanma ise oksijen ve su gibi maddelerin kayaçları etkilemesiyle meydana gelir.

Toprak sadece kayaç parçalarından oluşmaz. Toprakta hem organik hem de inorganik maddeler ayrıca su ve hava bulunur. Bitkilerin kökleri, hayvanların dışkıları, çürümüş yapraklar ve ölmüş böcekler organik maddeler arasındadır. İnorganik maddelerse kayaçların parçalanması sonucu oluşan taş, çakıl, kum, mil, kil ve benzeri maddelerdir.

Toprak, canlılar için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü bitkiler toprakta büyür ve dünya üzerindeki tüm canlılara doğrudan veya dolaylı olarak besin sağlar. Ancak akarsuların, yağışların ve rüzgârların etkisiyle toprak zaman içinde aşınır ve başka yerlere taşınır. Bu olaya erozyon adı verilir. Erozyon önemli toprak kayıplarına neden olur. Ayrıca toprağın verimliliğini kaybetmesine yol açar. Toprağın azalması ve verimsizleşmesi ise dünyamızdaki canlılar için önemli bir tehlikedir.

Bilim Çocuk Dergisi, Eylül 2012 -Düzenlenmiştir.

28. Okuduğunuz metne göre toprak niçin bütün canlılar için önemlidir?

- a. Bütün canlılar bitkilerle beslendikleri için
- b. Bazı hayvanlar toprağa yuva yaptığı için
- c. Bitkilerin toprağa ihtiyaç duydukları için
- d. Toprakta farklı maddeler olduğu için

29. Aşağıdakilerden hangisi erozyona neden olan etkenlerden biri **değildir**?

- a. akarsular
- b. rüzgarlar
- c. yağışlar
- d. ormanlar

30. Metnin konusu nedir?

- a. Toprağın oluşumu ve önemi

- b. Toprakta bulunan maddeler
- c. Kayaçların parçalanma nedenleri
- d. Erozyon

31. “Toprağın içinde birçok farklı madde bulunmaktadır.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi yukarıdaki fikri destekler?

- a. Toprak uzun zamanda oluşmaktadır.
- b. Toprakta çürümüş yapraklar vardır.
- c. Rüzgâr, kayaçları parçalar.
- d. Erozyon toprak kaybına yol açmaktadır.

32. Metinden yola çıkarak aşağıdaki yargılardan hangisine **ulaşamaz**?

- a. Toprak insanlar için önemlidir.
- b. Toprak bitkilerin büyümesi için gereklidir.
- c. Topraktaki organik maddeleri canlıların atıkları oluşturmaktadır.
- d. Toprak, sadece kayaç parçalarından oluşmaktadır.

33. Metnin ana fikri nedir?

- a. Toprak canlılar için önemli bir maddedir.
- b. Toprak, büyük kayaçların parçalanması sonucu oluşmaktadır.
- c. Toprakta ölmüş ve çürümüş canlılar yer alır.
- d. Erozyon toprağın yok olmasına neden olmaktadır.

34. Aşağıdakilerden hangisi metinde ele alınan sorunlardan biridir?

- a. Toprağa çok fazla ilaç atılması
- b. Toprağın erozyonla yok olması
- c. Toprağın kirletilmesi
- d. Tarım alanlarının yok edilmesi

35. Aşağıdaki davranışlardan hangisinin toprağa zararı **yoktur**?

- a. Pillerin toprağa atılması
- b. Plastik şişelerin toprağa atılması
- c. Meyve kabuklarının toprağa atılması
- d. Tasarruf ampullerinin toprağa atılması

36. Metnin son paragrafında aşağıdakilerden hangisinin üzerinde durulmuştur?

- a. Toprağın oluşum aşamaları
- b. Toprağın canlılar için önemi
- c. Toprağın içindekilerin neler olduğu
- d. Kayaçların nasıl parçalandıkları

37. Aşağıda öğrencilerin hazırladıkları projelerin isimlerine yer verilmiştir. Buna göre hangi proje doğrudan toprak ile ilgilidir?

- a. Akarsudan Elektrik Üretelim!
- b. Hayvanları Koruyalım!
- c. Haydi Ağaç Dikelim, Erozyonu Önleyelim!
- d. Kağıtlar Çöpe Değil, Geri Dönüşüme!

38. “Erozyon” kavramının anlamı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a. Toprağın zamanla verimsizleşmesidir.
- b. Toprakta meydana gelen kaymadır.
- c. Toprağın rüzgar, akarsu etkisiyle aşınması ve taşınmasıdır.
- d. Topraktaki kayaçların zamanla parçalanmasıdır.

39. Metin ile ilgili verilen eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

- a. Toprak organik ve inorganik maddelerden oluşur. – Öznel yargı
- b. Toprakta heykeller yapmak çok zevklidir. – Öznel yargı
- c. Erozyon toprağın verimini azaltmaktadır. – Öznel yargı
- d. Toprakta yürümeyi çok severim. – Nesnel yargı

40. Aşağıdakilerden hangisi toprağın parçalanmasını sağlayan fiziksel etkenlerden **değildir**?

- a. rüzgar
- b. buzul
- c. sıcaklık değişikliği
- d. oksijen

41. Toprak metninin yazarı neyi hedeflemiş olabilir?

- a. Toprak ile ilgili insanları bilgilendirmeyi
- b. Okuyan insanların hoş vakit geçirmelerini sağlamayı
- c. Toprak ile ilgili duyduğu duyguları anlatmayı
- d. Toprağın daha iyi nasıl ekileceğini göstermeyi

“Ali, evlerinin bahçesinde çiçek ve sebze yetiştirmekten çok hoşlanmaktadır. Günün belli bir bölümünü toprağı sulamak ve havalandırmak ile geçirmektedir. Ancak Ali, oyuncak arabasının pilleri bittikten sonra bunları bahçeye atmaktadır. Çünkü pillerin toprağı kirlettiğini bilmemektedir. Ali “Toprak” metnini okumasına rağmen bu davranışa devam etmektedir.”

42. Buna göre Ali'nin bu davranışını engellemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine

“Toprak” metninde yer verilebilir?

- a. Pillerin içinde hangi maddelerin olduğuna
- b. Pillerin toprağa olan etkisine
- c. Pillerin kullanıldığı yerlere
- d. Pillerin nasıl yapıldığına

43. Aşağıdaki başlıklardan hangisi bu metin için daha uygun olur?

- a. Erozyon
- b. İnorganik maddeler
- c. Topraktaki canlılar
- d. Toprağın oluşumu

44. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında yer alan temel fikir nedir?

- a. Toprağın içinde farklı maddeler bulunmaktadır.
- b. Toprak canlılar için önemlidir.
- c. Toprağın korunması gerekmektedir.
- d. Kayaçlar farklı şekillerde parçalanmaktadır.

45. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde organik ve inorganik maddeler bir arada verilmiştir?

- a. Kaya-kum
- b. Ölmüş böcekler-bitki kökleri
- c. çürümüş yapraklar-çakıl
- d. taş-mil

BOĞAÇ HAN

Hanlar hanı Bayındır, yılda bir kere düzenlediği şölende Oğuz beyleriyle birlikte eğleniyordu. Şölen meydanında etler, pilavlar, çeşitli meyveler yağın yağın hazırlanmış, misafirleri bekliyordu. Bu şölende bir kenara çekilmiş, kederli bir hâlde duran DİRSE Han'ın bir tek isteği vardı: Bir erkek çocuk sahibi olmak...

Şölen sonunda DİRSE Han, dileğinin gerçekleşmesi için bir iyilik yapmaya karar verdi. DİRSE Han, nice yoksulu doyurdu ve giydirdi. Kimsesizlere, yardıma muhtaçlara yardım etti. Nihayet kendisine dua edenlerin duası kabul oldu. Allah'ın takdiriyle, DİRSE Han'ın hanımı bir erkek çocuk doğurdu. DİRSE Han'ın sevincine diyecek yoktu artık. Çocuk büyüdü ve gündün güne geliştirdi. On beş yaşına gelince fark edilebilecek kadar yaşlılarından daha iri yapılı ve kuvvetli bir hâlde gelmişti. DİRSE Han, Bayındır Han'ın ordusuna katılmış ve nice kahramanlıklar göstermiş, gözü pek biriydi.

Bayındır Han'ın iri yarı bir boğası vardı. Boğa, sert taşa boynuz vursa, onu un gibi öğütür, paramparça ederdi. Bir yaz günüydü, Bayındır Han'ın adamları boğayı meydana doğru getirmeye çalışıyordu. Üçü sağda üçü de solda olmak üzere tam altı kişi, boğanın boynundaki zinciri sıkıca tutarak onu sürükleye sürükleye meydana doğru ilerlediler. Meydanın başında boğayı salıverdiler. Meydanın tam ortasında DİRSE Han'ın oğlu ve üç arkadaşı oyun oynuyorlardı. Birden, herkes bir ağızdan "Kaçın çocuklar!" diye bağırmağa başladı. Boğa çocuklara doğru yönelmişti. Üç çocuk hızla kaçıp kurtulmayı başarmıştı. Ancak DİRSE Han'ın oğlu ne yapacağını şaşırıp meydanın ortasında kalakaldı.

Boğa öyle bir hızla çocuğa doğru yönelmişti ki herkes çocuğun boğa tarafından parçalanacağını zannetti. Ama çocuk kendinden emin bir şekilde yumruğunu boğanın alınına öyle bir vurdu ki, boğa neye uğradığını anlayamadan gerisin geriye gitti. İkinci hamleye hazırlanan boğa, alınının tam ortasına ikinci yumruğu da yedi. Boğanın alınına yumruğunu dayayan DİRSE Han'ın oğlu, boğayı iterek meydana çıkardı. Boğanın alınına dayadığı yumruğunu bir anda çeken çocuk, boğayı tepesi üzerine düşürerek bu mücadeleyi kazandı. Oğuz Beyleri çocuğun başına toplanıp onu tebrik ettiler. DİRSE Han'ın oğlu, o güne kadar bir yiğitlik yapmadığı için henüz bir isim alınmamıştı. Herkes onu DİRSE Han'ın oğlu olarak çağırıyordu. Beyler; "Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, babasına götürüp çocuğa beylik istesin." dediler. Dede Korkut geldi ve çocuğu babasına götürerek şunları söyledi:

"Hey DİRSE Han, bu oğlana beylik ver,

Taht ver, bu erdemli çocuğa...

Boynu uzun bir çöl atı ver Biniti olsun, hünerlidir.

Ağullarından bir sürü koyun ver bu oğlana Armağan olsun, erdemlidir.

Altın tuğlu büyük ev ver bu oğlana,

Gölge olsun erdemlidir.

Sırmalı cübbe ve elbise ver bu oğlana

Kaftan olsun, hünerlidir."

Dede Korkut bu şiiri söyledikten sonra çocuğa dönerek; "Bayındır Han'ın ak meydanında bir boğa ile mücadele ederek onu yendin. Bunun için senin adın Boğaç olsun. Adını ben verdim, yaşını Allah versin." dedi. O günden sonra Boğaç Han'a beylik verildi.

Selim Hancıoğlu -Dede Korkut (Gençler İçin Seçme Eserler)

1. ETKİNLİK

Bayındır Han'ın düzenlediği şölende,
Dirse Han'ın kederli olmasının sebebi
nedir?

.....

.....

.....

Sizce metinde abartılı yerler var mı?
Açıklayınız.

2. ETKİNLİK

Dirse Han çok istediği
şey nedir?

.....

.....

.....

Dirse Han isteğinin
gerçekleşmesi için ne
yapmıştır?

.....

.....

3. ETKİNLİK:

Dirse Han'ın oğluna doğar doğmaz isim verilmemesinin sebebini açıklayınız.

.....

.....

.....

(Dirse Han'ın oğlu hangi olayın sonucunda Boğaç Han adını almıştır?)

.....

.....

.....

4.ETKİNLİK:

Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını yazınız.

Hünerli:

Armağan:

5. ETKİNLİK;

Aşağıdaki kutucuklara sizden istenenleri yazınız.

Hikâyenin Adı

Ana Karakter ve Yardımcı Karakterler

6.ETKİNLİK;

Aşağıda sizden istenenleri yazınız.

Okuduğunuz metinde geçen "Adını ben verdim, yaşını Allah versin" sözünden ne anlıyorsunuz?

.....

7. ETKİNLİK;

Okuduğunuz Metne yeni bir başlık yazınız

8. ETKİNLİK;

Aşağıdaki soruyu, metni tekrar okuyarak cevaplayınız.

"Boğaç Han" adlı metnin konusu nedir?

~~~~~

~~~~~

~~~~~

## 9. ETKİNLİK;

Aşağıdaki resimler okuduğunuz metindeki hangi olayları anlatmaktadır? Birkaç cümle ile açıklayınız.



~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

## 10. ETKİNLİK;

"Boğaç Han" adlı metnin ana fikrini aşağıda verilen boşluğa yazınız.

~~~~~

~~~~~

~~~~~

EK- 4**Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçekte yer alan maddeler, okuma sürecinde yaptıklarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuyarak sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Aykut YETGİN

Öğrencinin cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Madde No		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1.	Okurken metinde geçen olayların nedenlerini düşünürüm.					
2.	Metinde geçen olayların gerçek yaşamda olup olmayacağı üzerine düşünürüm.					
3.	Okuduğum metinde geçen olayların/durumların birbirleriyle olan ilişkilerini düşünürüm.					
4.	Yazarın olaylara yön verşi üzerinde düşünürüm.					
5.	Okuduğum metindeki olayların tam tersi olsaydı nasıl olurdu diye düşünürüm.					
6.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri bulmaya çalışırım.					
7.	Metindeki düşüncelerle kendi düşüncelerim arasındaki farklılıkları bulmaya çalışırım.					
8.	Okuduğum metinde ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceğini düşünürüm.					
9.	Okuduğum metindeki olayların kendi yaşamımda başımdan geçip geçmediğini düşünürüm.					
10.	Yazarın sorunlar karşısında bulduğu çözüm yolları üzerine düşünürüm.					
11.	Okuduğum metnin beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini düşünürüm.					
12.	Okuduğum metindeki karakterlerin hissettiği duyguları hissederim.					

Madde No		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
13.	Okuduğum metindeki karakterlerle içten içe konuşurum.					
14.	Okuduğum metnin kahramanlarına cesaret vermeye çalışırım.					
15.	Okuma sırasında metnin yazarı ile içten içe konuşurum.					
16.	Okuduğum metnin karakterlerine yönelik bir tavır sergilerim(reddetme, kabul etme, tarafsız kalma vb).					
17.	Okuduğum metindeki kötü karakterleri adalete davet etmek isterim.					
18.	Metindeki karakterlerin seçimlerine başkalarına zarar vermemek kaydıyla saygı duyarım.					
19.	Okuduğum metnin sonunu zihnimde farklı bir şekilde kurgulamaya çalışırım.					
20.	Okuduğum metnin yazarı ben olsaydım nasıl yazardım diye düşünürüm.					
21.	Metne ilişkin olarak yazarın söylediklerinin ötesinde bir şeyler hayal ederim.					
22.	Okuduklarımı tüm canlıların ve doğanın iyiliğini gözeterek şekilde yeniden yazmayı denerim.					
23.	Okuma sırasında metinde ortaya çıkan sorunlara yazardan daha farklı çözüm yolları üretmeye çalışırım.					
24.	Okuduğum metne metindeki diğer bir karakterin gözüyle bakmaya çalışırım.					
25.	Okuduğum metnin kahramanları için sıra dışı bir yaşam hayal ederim.					
26.	Okuduğum metnin konusu ile ilgili çığınca fikirler üretirim.					
27.	Okuduğum metinde anlatılanlardan daha farklı şeyler hayal ederim.					
28.	Okuduğum metinden yola çıkarak hayal dünyamda gezintiye çıkarım.					

EK-5

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Sevgili öğrenciler, bu test sizlerin eleştirel düşünme becerinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Testteki soruları ve seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve size en doğru gelen şıkkı işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Aykut YETGİN

1) Aşağıda ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaca ulaşmaya çalışırken ortaya çıkabilecek engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme uygun değildir?

- a. Ders çalışmak istiyorsunuz-Evde gürültü var.
- b. Sağlıklı olmak istiyorsunuz-Asitli içecekler tüketiyorsunuz.
- c. Arkadaşınızla buluşmaya yetişmek istiyorsunuz-Cep telefonunuzu evde unuttunuz.
- d. Ödevlerinizi zamanında bitirmek istiyorsunuz-Plansız hareket ediyorsunuz.

2) Aşağıda verilenlerden hangisi sizce bir problem durumu değildir?

- a. Yeni bilgisayarınızı alıp eve getirdiğinizde kutunun içinde bazı parçaların olmadığını gördünüz.
- b. Bugün önemli bir sınav olacağınız dersin hocası hastalığından dolayı okula gelemedi.
- c. Fotoğrafçıdan fotoğraflarınızı almaya gittiğinizde gördünüz ki fotoğraflar başkasına ait.
- d. Bir ödev hazırlayacaksınız ancak ödevle ilgili yeteri kadar kaynak bulamadınız.

3) Lisede başarılı bir öğrenci olan Faruk üniversite sınavı sonrası ailesinin ısrarı ile ve mezun olduktan sonra maaşı iyi olduğu için Mühendislik bölümünü seçmiştir. Ancak okula başladıktan sonra dersler ilgisini çekmemiş ve ona zor gelmiştir. Faruk zamanla mühendislikten başka mesleklere ilgisi olduğunu fark etmiştir.

Size göre aşağıda belirtilen durumlardan hangisi Faruk'la ilgili en temel problemdir?

- a. Faruk derslerine doğru yöntemle çalışmamaktadır.
- b. Faruk isteyerek okuyacağı bir bölüm tercihi yapmamıştır.
- c. Faruk tercih döneminde bölüm hakkında bilgi edinmemiştir.
- d. Faruk bölümdeki derslerin daha kolay olacağını düşünmüştür.

4) İlinizdeki hava kirliliğinin nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a. İlinizde hava kirliliğine neden olan ısınma türleri ne sıklıkta kullanılıyor

- b. İlinizdeki iklim şartlarının hava kirliliğine olan etkisi nedir
- c. İlinizde hava kirliliğine dönük önlemler ne seviyede alınıyor
- d. İliniz ülke çapında yapılan hava kirliliği sıralamasında kaçınıcı sırada

5) Odanızda baktığınız çiçek bir miktar büyüdüktan sonra yavaş yavaş solmaya ve kurumaya başladı. Bu durumun nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a. Çiçeğin uygun miktarda güneş ışığı alıp almadığı
- b. Çiçeğin yerinin zaman içinde değiştirilip değiştirilmediği
- c. Çiçeğin odaya konulduktan ne kadar sonra solmaya başladığı
- d. Çiçeğin toprağının büyüme esnasında yenilenip yenilenmediği

6) Arkadaşın Mine dün izlediği filmi sana anlatırken aşağıdaki ifadeleri kullanıyor. Bu ifadelerden hangisi kanıtlanabilir bir gerçektir?

- a. Filmdeki başrol oyuncusu başarılı bir oyunculuk yapmış.
- b. Filmdeki hikâye Ege’de küçük bir kasabada geçiyor.
- c. Film son zamanlarda izlediğim en komik Türk filmiydi.
- d. Filmin çekimi için daha farklı yerler tercih edilebilirdi.

7) Aşağıdaki cümleler fikir veya gerçek olmalarına göre eşleştirilmiştir. Sizce eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a. Osmanlı Devleti 1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulmuştur -GERÇEK
- b. Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu olmalıdır-FİKİR
- c. Süt ürünleri bizim için sebzelerden daha önemli bir besindir -GERÇEK
- d. Öğrenciler de öğretmenlere sene sonu başarı notu vermelidir -FİKİR

Çıkarım: Bir iddia ve bu iddiayı kanıtlamaya yönelik nedenler içeren ifadelere çıkarım denir. Çıkarımlar bizi bir iddianın doğru veya yanlış olduğuna ikna etmek içindir. Örneğin; “yarın yağmur yağacak” ifadesi bir iddiadır. Bu iddiayı kanıtlamak için cümleye sebep veya sebepler eklersek o zaman çıkarım yapmış oluruz. Örneğin; “yarın yağmur yağacak çünkü dün hava durumunda dinledim”. Burada çıkarımın “yarın yağmur yağacak” bölümü çıkarımın **sonuç** bölümü; sonucu destekleyen nedenleri ortaya koyan “dün hava durumunda dinledim” bölümü de çıkarımın **neden** bölümüdür.

Aşağıdaki 8.-11. soruları yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.

8) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir çıkarım değildir?

- a. Hastalığım için tedaviye gittiğim doktor birkaç gün evde dinlenmemi söyledi.
- b. Aslı ile Mine iyi arkadaşlar, bu sebeple aynı grupta olurlarsa daha iyi çalışırlar.
- c. Darda kalan insanlara yardım etmek gerekir, çünkü bu ahlaklı bir davranıştır.
- d. Bugünlerde havalar soğuk olduğu için daha kalın elbiseler giymemiz gerek.

9) “Semih başarılı bir koşucudur...” cümlesi hangisi ile tamamlanırsa bir çıkarım olmaz?

- a. Bu sene katıldığı turnuvalarda dereceye girdi.
- b. Bu spora henüz sekiz yaşındayken başlamıştır.
- c. Bu alanda kazandığı madalyalar vardır.
- d. Uzmanlar tarafından övgü almaktadır.

10) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a. Anıl ailedeki tek erkek çocuk.Çünkü Anıl’ın iki kız kardeşi var.

Sonuç

Neden

b. Proje ödevinden 90 aldım.Düşüncem o ki öğretmen yaptığım ödevi beğendi.

Neden

Sonuç

c. İbrahim’in en sevdiği arkadaşı benim. Bu nedenle benim yaptığım uyarıları

Neden

dikkate alır.

Sonuç

d. Sabah kalktığımda boğazlarım şişmişti.Yatmadan önce içtiğim buzlu su

Neden

dokundu galiba.

Sonuç

11) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a. Ehliyet almak için 18 yaşını doldurmak gerekir. Demet artık ehliyet alabilir.

Neden

Neden

Çünkü dün 18 yaşını doldurdu.

Sonuç

b. Bu mahallede en düşük kira 700 Türk Lirası. Selim ise kiraya 500 liradan

Neden

Neden

fazla vermek istemiyor.O yüzden Selim bu mahallede kiralık ev bakmayacaktır.

Sonuç

c. Bu dersi geçemeyeceğim.Dersten geçmem için en az 50 almam lazımdı.

Sonuç

Neden

Ben ise sınavdan 40 aldım.

Neden

d. Bu işe başvurmak için şartları sağlıyorum.Şirket başvuru için yabancı dil

Sonuç Neden

istiyor.Ben de İngilizce biliyorum.

Neden

12) Bir adam bir çocuğu bir dükkândan koşarak çıkarken görüyor. Çocuk çıkarken kapıda bir kıza çarpıyor ve ona yardım etmek için durmuyor. Buna göre aşağıdaki sonuçlardan hangileri kesindir?

a. Kız dükkâna girmek üzeredir.

- b. Çocuk birtakım sebeplerden dolayı geç kalmıştır.
- c. Çocuk biraz önce dükkânda bulunmaktaydı.
- d. Adam kızın yere düştüğünü görmüştür.

13) Sokakta dili dışına çıkmış bir köpek gördüğümüzü düşünelim. Bu bilgiden hareketle aşağıdaki sonuçlardan hangisi kesindir?

- a. Köpek bir hayli susamıştır.
- b. Köpek hızlı bir koşu yapmıştır.
- c. Köpeğin bir yeri acıyordur.
- d. Köpek dilini dışarı sarkıtmıştır.

14) Yaşamak için başka bir şehre taşınmak isteyen Mehmet'in aşağıdaki noktalardan hangisini göz önüne alması en az gereklidir?

- a. Taşınacağı şehrin kendisi ve ailesi için güvenli bir yer olması
- b. Taşınacağı şehirde sosyal ve kültürel aktivitelerin yoğun olması
- c. Taşınacağı şehrin tanınmış doğal güzelliklerinin olması
- d. Taşınacağı şehirde kazancıyla geçinebilecek olması

Varsayım: Henüz yeteri derecede kanıtlanmamış ancak kanıtlanması umulan düşünce ve iddialara varsayım denmektedir. Örneğin bir kimse elinde kanıt olmadığı halde “Öğretmen benim projeme düşük not verdi nedenini öğretmene sormadım ama bence konumu beğenmedi” diyorsa bir varsayımda bulunuyor demektir. Çünkü düşük not almasının sebebini hocasına sormamış ve bu düşüncesine dair bir kanıt elde etmemiştir.

Aşağıdaki 15 ve 16. soruları yukarıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

15) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayımdır?

- a. Hakan ikinci bir iş arıyor çünkü paraya ihtiyacı olduğunu söyledi.
- b. Karşıdaki mağaza çok kalabalık; bence orada iyi bir indirim var.
- c. Dengeli beslenmek için her besin grubundan yememiz gerek.
- d. Kayıtlara göre ilimizdeki termal otellere tatilde birçok insan geliyor.

16) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayım değildir?

- a. Karşıdaki kız kaldırıma oturmuş ağlıyor; arkadaşıyla tartıştı galiba.
- b. Benim gösterdiğim yoldan gitseydik şimdi eve varmıştık.
- c. Binaya ısı yalıtımı yapıldığından beri evimiz daha sıcak oluyor.
- d. Geçtiğimiz yıl gitar kursuna gitmesem notlarım daha yüksek olurdu.

17) Okulda üye olduğunuz kulüp ile il genelinde maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için bir etkinlik gerçekleştirmek istiyorsunuz. Bu etkinliği planlamak için yaptığınız toplantıda cevap aradığınız en önemli soru ne olabilir?

- a. Etkinliğin dikkat çekmesi için ismi ne olsun?
- b. Etkinliğin verimli olması için neler yapalım?

- c. Etkinliği insanlara hangi yollarla duyuralım?
- d. Etkinlik için hangi kurumlardan izin alalım?

18) “Ortaokul derslerini geçmek için planlı bir şekilde çalışmak gerekir” diyen bir arkadaşınıza aşağıdaki sorulardan hangisini sorarsanız onun bu düşünncesine dair daha az bilgi elde edersiniz?

- a. Hangi dersler plan yapmaya en uygundur?
- b. Nasıl bir plan yapmaktan bahsediyorsun?
- c. Plansız çalışmanın zararları neler olabilir?
- d. Planlı çalışmak için önerilerin nelerdir?

19) “Sınıf arkadaşım Levent her sabah okula geldiğinde uykulu oluyor. Bence ya geceleri geç yatıyor ya da evi uzak olduğundan derse yetişmek için erken kalkıyor” çıkarımında hatalı olan nokta nedir?

- a. Hiçbir hata yoktur.
- b. Bu iki durum dışında üçüncü bir olasılık da doğru olabilir.
- c. Levent’in okula nasıl geldiği cümlede ifade edilmemektedir.
- d. Levent’in okula uykulu gelmediği sabahlar da vardır.

20) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a. Afyon’da akşam herkes gezmek için dışarı çıktığında ya Özdilek’e gidiyor ya da ParkAfyon’a.
- b. Bu marketten iki sefer karpuz aldım ve ikisi de kötü çıktı. Başka marketlerden alırsam kesin güzel çıkacaktır.
- c. Geçen sınav Hande ile oturmuştum ve sınavım iyi geçti. Yine sınavım iyi geçsin diye onun yanına oturacağım.
- d. Deniz ürünlerine alerjim var; karnımı ağrıtıyor. Midye de bir deniz ürünü midye de yemiyorum.

21) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a. Ankara’da kaldığım üç gün boyunca iki trafik kazası gördüm. Tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor.
- b. Hava açık olduğunda evden Afyon Kalesi’ni görebiliyorum. Eğer yarın da hava açık olursa yine görebilirim.
- c. Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları yaramaz. Doktor çocukları hep yaramaz olur.
- d. Filmin afişini gördüm ve bana çok ilginç ve dikkat çekici geldi. Bence film de kaliteli ve güzeldir.

22) “Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir” ifadesine katılmadığımızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırız?

- a. Böylece tüm öğrenciler kendilerini daha özgür hissedeceklerdir.
- b. Bu yolla öğrencilerin yeterli şekilde beslenmesi sağlanabilir.

- c. Böyle olursa ders esnasında öğrencilerin dikkati dağılacaktır.
- d. Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

23) “Okullarda öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltecek ders ve etkinliklere önem verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a. Düşünme insanların hayat kalitesini arttıran bir eylemdir.
- b. Düşünen insanlar başkaları tarafından daha zor kandırılırlar
- c. Düşünürsek daha önceden göremediğimiz birçok şeyi fark edebiliriz.
- d. Programda düşünme ile ilgili derslerden daha da önemli dersler vardır.

24) Araştırmacılar öğrencilerin TV izlemesinin okuma davranışlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek istemişlerdir. Araştırmada içerisinde 1-6 yaş arası çocukların yaşadığı evlerin % 33’ünde nerede ise günün tamamına yakınında TV açık kalmaktadır. Bu çocuklar daha çok TV izleyip daha az kitap okumaktadırlar.

Buna göre, verilen ilişki çalışmasından çıkarılabilecek uygun sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- a. TV sahibi olursanız 6 yaşındaki çocuğunuz kitap okumak istemeyecektir.
- b. Evinde hiç TV olmayan çocuklar daha çok okumaktadırlar.
- c. Zamanının çoğunda TV izlemek çocukların üçte birinde az okumaya yol açmaktadır.
- d. Eğitim programları izleyenler çizgi film izleyen çocuklardan daha çok kitap okumaktadırlar.

25) Size birisi en iyi çikolata Cicim marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdakilerden sorulardan hangisi önemli değildir?

- a. Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiş mi?
- b. Bu kişi bu bilgiyi nereden edinmiş?
- c. Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor?
- d. Bu ürünü deneyen başkalarının görüşlerini almış mı?

EK-6**Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Formu**

Sevgili Öğrenciler; ölçekte yer alan maddeleri dikkatlice okuyup sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Aykut YETGİN

Madde No		Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1.	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.			
2.	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.			
3.	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.			
4.	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.			
5.	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.			
6.	Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.			
7.	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.			
8.	Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim			
9.	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.			
10.	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.			
11.	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.			
12.	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.			

EK-7

Araştırma İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-44-E.21373309
Konu : Anket Çalışması
(Aykut YETGİN)

09/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 Sayılı Genelgesi
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 21/10/2018 tarih ve 7673 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırmaya, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Aykut YETGİN'in, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında yürütülecek olan "İlkokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezinde bulunan İlkokul ve ortaokullarımızda öğrencilere uygulayabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Aykut YETGİN'in, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Kırıkkale İl Merkezinde, ekli listede bulunan İlkokul ve ortaokullarımızda 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı sonuna kadar eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yukarıda belirtilen anket çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmaların bitiminden sonra birer nüshasının rapor halinde Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan ŞENER
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
09/11/2018
Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı