

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Funda Amanvermez İncirkuş¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: December 9/ 9 Aralık 2020

Accepted/Kabul Tarihi: June 4/ 4 Haziran 2021

Page numbers/Sayfa No: 1261-1282

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

fundaamanvermez@hotmail.com



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin (alt boyutlar ve toplam puanlarının) Türkçe dersi akademik başarısı, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Eleştirel düşünmenin soyut işlem döneminde geliştiği göz önüne alınarak örneklem seçimi, ölçüt örnekleme ile 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan erkek (N=367) ve kız (N=317) öğrencilerin toplam sayısı 684'tür. Veri toplama aracı olarak Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından geliştirilen *Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği* ve öğrencilerin karne notları kullanılmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin analizinde pearson korelasyon, t-testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuç olarak Türkçe dersi puanlarıyla eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları korelasyonu arasında ($r=.568$, $p<0.01$) düzeyinde orta şiddette, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe dersi akademik puanlarıyla eleştirel düşünme alt becerileri arasında tanımlama ($r=.452$), yorumlama ($r=.475$), analiz ($r=.339$), çıkarım ($r=.383$), açıklama ($r=.326$), varsayımda bulunma ($r=.374$) ve değerlendirme ($r=.282$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Sınıf seviyesi değişkenine göre 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6,7 ve 8. sınıflar lehine; 6, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 7. sınıflar lehine anlamlı fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Türkçe dersi, akademik başarı, cinsiyet, sınıf seviyesi

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Amanvermez İncirkuş, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1261-1282. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.838035>

¹ Dr. Öğretim Görevlisi, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara/Türkiye
Ph.D. Lecturer, Gendarme and Coast Guard Academy, Ankara/Turkey

e-mail: fundaamanvermez@hotmail.com ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5913-122X

Investigation of Secondary School Students' Critical Thinking Skills in Turkish Lesson According to Different Variables

Abstract

This study aims to determine whether the sub-dimensions and total scores of middle school students' critical thinking skills differ according to their Turkish course academic achievement, gender, and grade variables. The research was designed in accordance with the correlational survey model. Sampling was determined by criterion sampling. The sample consists of 684 students from different grade levels (5th, 6th, 7th, and 8th). "Analytic Critical Thinking Rubric for Narrative Texts", which was prepared to evaluate the critical thinking skills of middle school students in Turkish lessons developed by Amanvermez İncirkuş and Beyreli (2019), was used as a data collection tool. Another data collection tool is students' end-of-term Turkish course academic achievement. The data were obtained in the 2018-2019 academic year. Data analysis was done with SPSS 22 program. Pearson correlation, independent sample t-test, and ANOVA analysis were used. As a result, it is seen that there is a moderate, positive, and significant relationship ($r=.568$, $p<0.01$) between the middle school students' Turkish course academic achievement and their critical thinking total score average. On the other hand, there is a moderate, positive, and significant relationship between students' Turkish course academic scores and definition ($r=.452$) and interpretation ($r=.475$) sub-skills. There is a weak, positive, and significant relationship between analysis ($r=.339$), inference ($r=.383$), explanation ($r=.326$), assumption ($r=.374$), and evaluation ($r=.282$) sub-skills. According to the gender variable, there is a significant difference in favor of female students in the total score of critical thinking. There is a significant difference in the total score of critical thinking between 5th, 6th, 7th and 8th grades in favor of 6th, 7th, and 8th grades and between 6th, 7th and 8th grades in favor of 7th grades.

Keywords: Critical thinking, Turkish lesson, academic achievement, gender, grade level

Giriş

Günümüzde değişen eğitim anlayışıyla birlikte öğretim programları öğrencilerin yaşam boyu kullanabileceği farklı yeterlilik alanlarıyla ilişkili olacak şekilde hazırlanmaktadır. Dünyada ana dilde okuma ve dil becerileri, yabancı diller, fen, matematik, coğrafya, tarih, sanat, ekonomi, siyaset ve yurttaşlık öğretim programları ve temalarıyla ilişkili 21. yüzyıl öğrenci kazanımları belirlenmiştir. Farklı disiplinlerde öğrencilerden beklenen beceriler: "yaşam ve kariyer becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; öğrenme ve yenilikçilik becerileri" (21st Century Skills, 2011) olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri denildiğinde ise yaratıcılık, iletişim, işbirliği ve eleştirel düşünme alt becerileri ön plana çıkmaktadır. 21. yüzyılda başarılı olmak için tüm öğrencilerin çerçeve programlarda belirtilen konu alanlarında kapsamlı bilgi ya da beceri kazanmaları ve bu konu alanlarında yüksek performans göstermeleri gerekecektir. Bunun için bütün öğrencilerin çağımızın karmaşık problemleriyle başa çıkmalarına yardımcı olacak bilişsel ve sosyal becerileri kazanmaları beklenmektedir (21st Century Skills, 2011).

Dünyadaki bu değişime uyum sağlamak için ülkemizdeki öğretim programlarında da çeşitli değişiklikler olmuştur. Türkçe Öğretim Programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle her bir beceri alanına yönelik olarak "olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştıran, sorgulayan, yorumlayan" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; 2018) yani ele aldığı konuyu eleştirel ve yaratıcı bir

bakış açısıyla değerlendirebilen bireyler yetiştirmek programın temel amacı olmuştur. Bu bağlamda 2018 yılında revize edilen Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin ulusal ve uluslararası alanda kişisel, eğitsel, sosyal ve mesleki alanlarda ihtiyaç duyacakları yetkinlik alanları belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanları Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi başlığı altında: *“yabancı dilde iletişim, matematik/bilim ve teknolojiye yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, ana dilde iletişim”* alt başlıklarını içermektedir. Ana dilde iletişim yetkinlik alanıyla eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun, yaratıcı ve eleştirel bir şekilde dilsel etkileşimde bulunabilmek hedeflenmiştir (MEB, 2018). Yapılan bu düzenlemelerdeki nihai hedef ise *“bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan, eleştirel düşünen bireyler”* yetiştirmektir (MEB, 2018; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı 2011).

Eleştirel düşünme, kişinin inançlarını, kararlarını, eylemlerini yönlendiren, düzenleyen ve/veya gerektiğinde değiştiren temel bir yaşam becerisi olarak tanımlanabilir (United Nations Office of Drugs and Crime, 2020; Galinsky, 2010; Paul ve Elder, 2006; Ennis, 1993). Innis'e (2015) göre eleştirel düşünme *“konuyu tanımlama, hedefe odaklanma, olası çözümler üzerine tartışma, olası sonuçları düşünme, çözüm yollarını deneme ve değerlendirme”*yi içerir. Başka bir deyişle eleştirel düşünme, bilgi sahibi olunan belli bir konu üzerine mantıklı düşünebilme, neden-sonuç ilişkileri kurabilme, karar verme, görüş geliştirme, olasılıkları hesaplama, ipuçlarından yararlanma, problem çözme gibi süreçleri kapsar (Willingham, 2019). Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanımlar görülmektedir. Bunun başlıca sebebi eleştirel düşünmenin bağlamdan bağımsız bir beceri olmamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerileri diye tanımlanan kavramlar, üzerine düşünülebilecek bir konunun varlığında uygulanabilir olmaktadır. Yapılan tanımlar eleştirel düşünmenin varlığını gösteren davranış, durum, eğilim ya da düşünme şeklidir (Nosich, 2015). Yani birey belirlenen konu alanında bilinçli seçimler yaparak kendisinden beklenen zihinsel süreçleri gerçekleştirebilirse eleştirel düşünme gerçekleşmiş olur.

Yukarıdaki tanımlarda belirtildiği üzere eleştirel düşünme tek bir beceri ya da birtakım becerilerin yer aldığı bir set olarak görülmemelidir. Eleştirel düşünme tanımında analiz, çıkarım, değerlendirme, açıklama, yorumlama, merak, şüphecilik ve açık fikirlilik kavramları sıklıkla yer alır ancak eleştirel düşünme bunlarla sınırlı olmamak üzere bir dizi üst düzey bilişsel beceri, bilgi ve tutumun bir bileşimi olarak ele alınmalıdır. Analitik beceriler sayesinde bir bütünü oluşturan bileşenler ve bunların arasındaki ilişkiler belirlenirken; yorumlamaya dayalı beceriler sayesinde ele alınan konunun anlam ve önemi açıklanır ve belirlenir (Panettieri, 2015).

Yapılan araştırmalara göre her ne kadar bilgi, beceri ve yaşam deneyimi sınırlı olsa da eleştirel düşünmenin çok erken yaşlardan itibaren geliştirilebildiği ebeveynler ve öğretmenler tarafından bilinmektedir. Çocuklar erken yaşlardan itibaren olayları ve durumları yorumlar, bilgiyi analiz eder, karşılaştığı olaylar ve durumlar karşısında nasıl davranması veya düşünmesi gerektiğini değerlendirebilir (Insight Assessment, 2020). Elder (2003) hemen hemen tüm öğrencilerin temel eleştirel düşünme becerilerini öğrenebileceğini ve öğrenmesi gerektiğini savunur. Temel eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde normal zekâ düzeyinde, üstün

zekâlı ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretilen beceriler esasında aynıdır farklı olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve hızlarıdır. Stobaugh (2013) eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- a. Çeşitli konulara merak duyma,
- b. Konu alanıyla ilgili derinlemesine bilgiye sahip olma ve konu hakkındaki gelişmelerden haberdar olma,
- c. Eleştirel düşünmeyi uygun durumlarda kullanabilme,
- d. Kişinin akıl yürütme yeteneklerine güvenme, farklı dünya görüşlerine karşı açık olma,
- e. Alternatifleri ve farklı düşünceleri gözden geçirme,
- f. Diğer insanların bakış açılarını anlama,
- g. Kişinin kendi önyargıları, klişeleşmiş önyargılar ve benmerkezci eğilimlerinin farkında olma,
- h. Karar verme ve kararları değiştirme konusunda isabetli olma,
- ı. Gerektiği yerde düşünceleri tekrar gözden geçirme.

Ortaokul öğrencilerinin akıl yürütmeye dayalı soyut işlem döneminde oldukları göz önüne alındığında karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme becerilerinin öğrenimiyle ilgili bilişsel farkındalıklarının olacağı düşünülebilir. Ancak yapılan araştırmalara göre çoğu öğrencinin eleştirel düşünmenin de dâhil olduğu üst düzey düşünme becerilerini kendi kendilerine geliştiremedikleri (Pressley, 2002) hatta iyi öğrenci olarak kabul edilen üniversite öğrencilerinin dahi bu becerileri kullanıyor olsalar bile bilinçli olarak neyi yapıp neyi yapmadıklarının farkında olmadıkları bilinmektedir. Eleştirel düşünme becerileri ya da stratejileri diye açıklanan kavramlar kişinin bir konuya farklı yönlerden bakmasını sağlayacak bilgi zenginliğinin oluşmasını ve kendi düşünme sürecini planlamasını, izlemesini, değerlendirmesini, düzeltmesini sağlayan becerilerdir. Bu noktada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler sınıf içi öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayarak onları desteklemeli ve öğrencilerin bağımsız olarak eleştirel düşünebilen bireyler olmalarına yardımcı olmalıdır.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren uygulamalar yapmanın çeşitli yararları bulunmaktadır. Sınıf içinde yapılan uygulamaların öğrencilerin ülkelerin ekonomik ve toplumsal açıdan gelişmesine katkı sağlayacak düşünen bireyler olmalarına, öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan çeşitli sınav ve performans görevlerinde başarıya ulaşmalarına, okul başarılarına, gelecekteki kariyer ve yaşam durumlarına hazırlanmalarına katkı sağladığı bilinmektedir (Stobaugh, 2013). OECD tarafından desteklenen ve üç yılda bir zorunlu eğitimin sonunda öğrencilerin hayata karşı hazır bulunuşluklarını belirlemeyi amaçlayan 2018 PISA sınavının raporuna göre Türkiye'deki öğrenciler okuma becerilerinde verilen bir metni yüzeysel olarak anlayabilen 1a ve 2 seviyesindedir (MEB, 2019). PISA'da ilerleyen dönemlerde ülkelere değer katacak 5 ve 6. yeterlik düzeyindeki üst performans grubundaki öğrenci oranları üzerinde önemle durulmaktadır. Metin açısından ele alınacak olursa 5 ve 6. yeterlik düzeyindeki öğrenciler, karmaşık bir metni derinlemesine bir bakış açısıyla değerlendirebilen üst düzey düşünme becerileri gelişmiş öğrencileri temsil etmektedir. Türk öğrencilerin 2. seviyede yoğunlaşmasına bakarak öğrencilerin bilgiye ulaşma ve kısmen anlama (metinde belirtilen bilgileri) düzeyinde olduğu; ancak çıkarım yapma, çıkarımlardan yola

çıkarak yeni sonuçlara ulaşma, değerlendirme, konuyu farklı yönlerden derinlemesine ele alma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmadığı söylenebilir.

Eleştirel düşünen bireyler kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan, sorumluluk alabilen, öğrendiklerinden yola çıkarak çevresini anlamlandırabilen, çeşitli konularda doğru kararlar verebilen bireylerdir. 21. yüz yılın eğitim anlayışına göre okul yaşantısıyla kazanılan bilgi ve becerileri yaşam boyu kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu bakımdan eleştirel düşünmenin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi önemlidir. Her öğretmen kendi disiplin alanında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye gayret göstermelidir. Çünkü her disiplinin farklı inceleme alanı olsa da nihai hedefi eleştirel düşünmeyi geliştirmektir (MacKnight, 2000). Çoğu pedagoji uzmanı da okulların öğrencilere 'iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme' becerilerini öğretmeleri gerektiğini düşünmektedir (Harari, 2018). Bundan dolayı son yıllarda farklı disiplinlerde yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme öğretimi üzerinde durulmaktadır (Willingham, 2019; Sun, 2017; Massa, 2014; Gruber ve Boreen, 2003; Unlu, 2018; 2006; Semerci, 2003).

Alan yazında Türkçe dersleri ve eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmen ya da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Selçuk, 2013; Yıldırım, 2005) çalışmalar yer almaktadır. Bunun yanında çeşitli eğitim durumlarının eleştirel düşünme becerisine katkısını ya da eleştirel düşünmeyle ilişkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Han, 2020; Sünter, 2017; Balta, 2011; Koç, 2007). Öğrencilerin iyi bir eleştirel düşünür olabilmesi için öncelikle onlara rol model olacak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Yine sınıf içi uygulamalardan verim alabilmek için öğrencilerin öğrenme hız ve stillerine uygun öğretim strateji-yöntemlerini seçmek ve kullanmak yerinde olacaktır. Bu bakımdan yukarıda belirtilen çalışmalar önemlidir. Ancak etkili bir öğretim için öncelikle amaca uygun olarak öğretimin başında, öğretim sürecinde ve/veya öğretim sonunda öğrencinin kendisine kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere ne oranda sahip olduğunun belirlenmesi gerekir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme uygulamalarında (MEB, 2018) kullanılan ölçme aracı ölçmenin geçerliliği açısından önemlidir (Ercan ve Kan, 2004). Eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalara bakıldığında ülkemiz kültürüne ve öğrenci düzeyine uygun özgün ölçme araçlarının çok sayıda olmadığı görülmektedir. Ayrıca kullanılan ölçme araçlarının uygulama konusundan bağımsız olarak ön-test son-test olarak kullanıldığı; öğretim programıyla, dersin içeriğiyle bütünleştirilmediği de görülmektedir. Pintrich (2002) üst düzey düşünme becerilerinin öğretmenler tarafından açık bir öğretimle (*explicit teaching*) yani öğrencilerin hangi konuda beceri kazanması isteniyorsa bu becerinin hangi durumlarda nasıl ve niçin uygulandığının öğrencilere kavratılarak/uygulatılarak sınıf içi uygulamalarla ayrı bir derse/uygulamaya gerek kalmadan öğretilmesi gerektiğini belirtir. Bunun için düşünme ve problem çözme becerilerinin farklı disiplinlerde mevcut dersin içeriğine uygun şekilde gömülü bir öğretimle (*embedded teaching*) öğretilmesinin önemini vurgular.

Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalara bakıldığında Han (2020) tarafından yapılan 'yaratıcı okuma etkinliklerinin eleştirel düşünmeye etkisi' konulu çalışmada Demir (2006) tarafından sosyal bilgiler dersi için geliştirilen eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır ve kullanılan ölçek çalışmada yer alan yaratıcı okuma etkinliklerinden bağımsız olarak öğrencilere uygulanmıştır. Sünter (2017) tarafından yapılan 'tartışmacı metin yazmanın eleştirel düşünmeye etkisi' konulu çalışmada ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yetişkinler için geliştirilen "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory/ CCTDI)" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri birbiriyle ilişkili olsa da aynı şey değildir. Eleştirel düşünme eğilimi olmayan bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmez çünkü eleştirel düşünme uygun bağlamda bir becerinin doğru kullanılmasının yanı sıra "eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bir durumda gerekli zihinsel çabayı göstermeye istekli olma tutumu ya da eğilimidir." (Halpern, 1999, aktaran Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli, 2020). Ancak diğer yandan eleştirel düşünme eğilimi olan kişilerin somut olarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ya da ortaya çıktığı da söylenemez. Dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ile eleştirel düşünme becerilerine yönelik ölçüm yapılmasının uygulamaya dayalı bir çalışma için uygun olmadığı söylenebilir. Koç (2007) tarafından yapılan 'aktif öğrenmenin eleştirel düşünmeye etkisi' konulu çalışmada orijinalinde kolej öğrencileri için geliştirilmiş olan "Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi" ortaokul öğrencilerine uygulama derslerinden bağımsız olarak uygulanmıştır. Görüldüğü üzere yapılan daha birçok çalışmada öğrenci düzeyine ya da çalışmanın amacına uygun olmayan ölçme araçlarının kullanıldığını tespit etmek mümkündür.

Eleştirel düşünme farklı disiplinler için ortak bir hedef (MacKnight, 2000) olsa da her disiplinin eleştirel düşünme alt becerilerine yönelik kriter tanımları kazandırılmak istenen beceriye uygun olarak farklı olacaktır. Yani eleştirel düşünmenin tanımında yer alan yorumlama, analiz, değerlendirme gibi beceriler temelde ortak olsa da öğrencilerden beklenen performans matematik dersinde farklı, görsel sanatlar dersinde farklı, Türkçe dersinde farklıdır. Eleştirel düşünme, program geliştirme uzmanları ve öğretim programları açısından önemli bir beceri olarak işaret edilse de programların geneline bakıldığında eleştirel düşünme öğretiminin nasıl yapılacağına ya da nasıl değerlendirileceğine dair yapılandırılmış bir çerçevenin olmadığı görülmektedir (Ellerton, 2014). Bundan dolayı her öğretmen kendi disiplin alanında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanıp kazanmadığını belirleyebilmek için konu alanına uygun performans değerlendirme kriterlerini, performans yeterlik tanımlarını ve değerlendirme kriter düzeylerini belirleyebilmelidir. Belirlenen bu kriterlere uygun ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının öğretim programının çıktıları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle Türkçe Öğretim Programları'nda (2006; 2018) kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin ne oranda edindiğinin amaca uygun özgün ölçme değerlendirme araçlarıyla tespit edilmesi ve öğretimin ihtiyaca uygun şekilde biçimlendirilmesi önemlidir. Bu çalışma, Türkçe dersi bağlamında öğretim sürecindeki ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin sonuç odaklı (güz dönemi sonu) incelenmesi bakımından yukarıda bahsedilen diğer çalışmalardan

ayrılmaktadır. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin (alt boyutlar ve toplam puanlarının) Türkçe dersine yönelik akademik başarı, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Bu amaçla “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyut ve toplam puanları farklılaşmakta mıdır?” problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarıyla eleştirel düşünme becerileri alt boyut ve toplam puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyut ve toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyut ve toplam puanları sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleriyle akademik başarı, cinsiyet ve sınıf seviyesi düzeylerinde var olan ilişkiyi ortaya koymak amaçlandığı için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ilişki çözümleme korelasyon ve karşılaştırma yoluyla sağlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik eleştirel düşünme becerilerini tespit etmek amaçlanmış ve çalışma evrenini İstanbul ili sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem, ölçüt örnekleme ile 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. “Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda (2018) “bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, empati kurabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler” yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç Türkçe dersi öğretim programı bağlamında ülkemizdeki bütün okulların hedefidir bu doğrultuda örnekleme dâhil edilen okullar uygun örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf ve Cinsiyete Göre Çapraz Tablo Dağılımı

			Cinsiyet		
			Erkek	Kız	Toplam
Sınıf	5	Sayı	44	42	86
		% Cinsiyet	12,0%	13,2%	12,6%
	6	Sayı	105	87	192
		% Cinsiyet	28,6%	27,4%	28,1%
	7	Sayı	112	104	216
		% Cinsiyet	30,5%	32,8%	31,6%
	8	Sayı	106	84	190
		% Cinsiyet	28,9%	26,5%	27,8%
Toplam		Sayı	367	317	684
		% Cinsiyet	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 1'e bakıldığında 5. sınıflarda %12'si erkek %13,2'si kız olmak üzere 86 öğrenci; 6. sınıflarda %28,6'sı erkek %28,1'si kız olmak üzere 192 öğrenci; 7. sınıflarda %30,5'i erkek 32,8'i kız olmak üzere 216 öğrenci; 8. sınıflarda %28,9'u erkek %26,5'i kız olmak üzere 190 öğrenci olmak üzere toplamda 684 öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur. Uygulama sürecinde bulunan ancak bilişsel olarak yaşlılarıyla denk olmadığı öğretmenleri tarafından ifade edilen tanımlı öğrenciler bu sayıya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından geliştirilen Türkçe derslerinde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan "*Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği*" kullanılmıştır. Hazırlanan rubrik eleştirel düşünme konusunda öğretmenlere öğrenci düzeyleri hakkında tanımlama, düzenleme-geliştirme ve genel değerlendirme konusunda objektif bir değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Öğrenciler açısından öz değerlendirme formu gibi kullanılabilir niteliktedir. Türkçe dersinin daha çok okumaya-anlamaya dayalı bir ders olduğu dikkate alındığında rubrik formuyla birlikte geliştirilen soru kökleri sayesinde rubriğin farklı sorular kullanılarak farklı metinlerle kullanılabilir olması ölçme değerlendirmenin öğretim programının/dersin akışına uygun olarak yapılabilmesini sağlamaktadır. Bu hususlar dikkate alındığında ölçme değerlendirmede Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders içerikleriyle uyumlu özgün bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Rubrik geliştirilirken alan yazındaki birçok örnek incelenmiştir. Örneğin King (1995) tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanan *Sorgulama Tabanlı Öğrenme* modelinde "*analiz, sentez, gerçek hayata uyarlama, değerlendirme, ipuçlarından yararlanma, bakış açısı geliştirme, tanımlama, karşı görüş geliştirme, önceki bilgileri harekete geçirme, uygulama, karşılaştırma*" becerileri dikkate alınmıştır. Ennis ve Millman (2005) tarafından geliştirilen "*Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X*" de ele alınan dört önemli beceri "*tümevarım, tümdengelim, gözlem raporlarının değerlendirilmesi ve varsayımların tanımlanması*" eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için ele alınmaktadır. 1980'lerin sonunda Amerika Felsefe topluluğu adına farklı disiplinlerden uzmanların yer aldığı bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ve bunların nasıl tanımlanabileceğiyle ilgili bir çalışma yapılmıştır. Çalışma raporuna göre hazırlanan "*Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi*"nde (CCTST) "*yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, öz düzenleme, açıklama*" becerileri eleştirel düşünme becerileri olarak tanımlanmıştır (Facione, 2015). Literatür taraması yapıldıktan sonra Türkçe derslerinde ölçülebilecek eleştirel düşünme kriterleri, kriterlere uygun soru kökleri, kriter düzeyleri ve tanımları belirlenmiştir. Rubriğin kapsam geçerliği "*Lawshe*" tekniği ile sağlanmıştır. Güvenirlik için ise "*bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenirliliği*" yapılmıştır. Rubrik içeriği anlama ve derinlemesine anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İçeriği anlama boyutunda tanımlama ve yorumla olmak üzere iki kriter bulunmaktadır. İçeriği anlama boyutunun kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0.89'dur. Derinlemesine anlama boyutu ise analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme olmak üzere 5 kriterden oluşmaktadır ve KGİ=0.87 olarak hesaplanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonucunda değerlendirmecilerin eleştirel düşünme kriterlerine ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında; çok

yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli, 2019). Yapılan işlemler rubriğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Rubriğin uygulama kısmında öğrencilerden ölçme aracına uygun kriterleri karşılayan bir metni okumaları ve bu metinle ilgili eleştirel düşünme kriterlerini karşılayan açık uçlu sorulara cevap vermeleri beklenilmektedir. Öğrencilerden elde edilen cevaplar analitik rubriğe göre değerlendirilmiştir. Diğer bir veri toplama aracı ise öğrencilerin dönem sonu Türkçe dersi karne notlarıdır.

Verilerin Toplanması

Verilere 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminin sonunda ulaşılmıştır. “Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği” öğrencilerin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulamayı nasıl yapacakları araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere bir okuma metni ve okuma metniyle bağlantılı rubrik kriterlerini karşılayan açık uçlu sorulardan oluşan bir form verilmiştir. Öğrencilere verdikleri cevaplar için kısıtlama getirilmemiştir. Süre olarak 50 dakika verilmiş ve bu sürenin yeterli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karne notlarına öğretmenleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin açık uçlu sorulara vermiş olduğu cevaplar araştırmacı tarafından rubriğe göre puanlanmıştır. Puanlamalar bir uzman Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilerek puanlamalar arasındaki uyum sağlanmıştır. Veri analizleri SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Eleştirel düşünme alt boyutları ve toplam puanları ile Türkçe dersi başarısı arasında ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon, cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz t-testi, sınıf seviyesine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Anova analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 2

Akademik Başarı ile Eleştirel Düşünme Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki İlişki

		Ak. başarı	Tanımlama	Yorumlama	Analiz	Çıkarım	Açıklama	Varsayımda bulunma	Değerlendirme	Eleşt. Düş. Top.
Ak. başarı	Pearson Correlasyon	1	,452**	,475**	,339**	,383**	,326**	,374**	,282**	,568**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	684	684	684	684	684	684	684	684	684

**p<.01

Tablo 2'ye bakıldığında Pearson korelasyon analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi puanlarıyla eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları korelasyonu arasında ($r=.568$, $p<0.01$) düzeyinde orta şiddette, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik puanlarıyla eleştirel düşünme alt becerileri arasında tanımlama ($r=.452$, $p<0.01$), yorumlama ($r=.475$, $p<0.01$), analiz ($r=.339$, $p<0.01$), çıkarım ($r=.383$, $p<0.01$), açıklama ($r=.326$, $p<0.01$), varsayımda bulunma ($r=.374$, $p<0.01$) ve değerlendirme

($r=.282$, $p<0.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alt beceriler arasında en yüksek ilişki yorumlama ($r=.475$, $p<0.01$) becerisindedir. Türkçe dersi akademik başarı puanları ile eleştirel düşünme alt becerileri arasında en düşük ilişki ($r=.282$, $p<0.01$) düzeyinde değerlendirme becerisindedir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet		N	A.O	ss	t	sd	p
Tanımlama	Erkek	367	2,553	1,054	-4,052	682	0,000
	Kız	317	2,861	0,914			
Yorumlama	Erkek	367	1,604	0,846	-3,213	682	0,001
	Kız	317	1,809	0,812			
Analiz	Erkek	367	1,545	0,811	-3,341	682	0,001
	Kız	317	1,754	0,821			
Çıkarım	Erkek	367	1,733	0,917	-3,018	682	0,003
	Kız	317	1,943	0,898			
Açıklama	Erkek	367	1,657	0,821	-1,306	682	0,192
	Kız	317	1,738	0,806			
Varsayımda bulunma	Erkek	367	1,757	1,021	-1,840	682	0,066
	Kız	317	1,902	1,031			
Değerlendirme	Erkek	367	1,507	0,899	-3,832	682	0,000
	Kız	317	1,782	0,981			
Eleştirel Düşünme Toplam	Erkek	367	1,765	0,593	-4,496	682	0,000
	Kız	317	1,970	0,595			

** $p<0.05$

Tablo 3'e bakıldığında toplam eleştirel düşünme puanlarında cinsiyete göre farklılaşma vardır ($t=-4,496$, $sd: 682$, $p<0.000$). Kız öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları ($\bar{x}=1,970$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1,765$) daha fazladır. Bununla birlikte eleştirel düşünme alt becerilerine bakıldığında açıklama ve varsayımda bulunma puanlarında cinsiyete göre farklılık yoktur ($p>0.05$). Tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım ve değerlendirme becerilerinde cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine farklılaşma vardır ($P<0.05$). Kız öğrencilerin tanımlama, becerisinde puanları ($\bar{x}=2,861$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=2,553$) fazladır; yorumlama puanları ($\bar{x}=1,809$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1,604$) fazladır; analiz puanları ($\bar{x}=1,754$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1,545$) fazladır; çıkarım puanları ($\bar{x}=1,943$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1,733$) fazladır; değerlendirme puanları ($\bar{x}=0,981$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=0,899$) fazladır.

Tablo 4

Sınıf Seviyesine Göre Eleştirel Düşünme Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

		N	A.O	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Tanımlama	5	86	2,535	1,114	1,121	0,34	-
	6	192	2,667	0,983			
	7	216	2,755	1,043			
	8	190	2,732	0,918			
	Toplam	684	2,696	1,003			
Yorumlama	5	86	1,167	0,855	14,566	0,00	5-6*, 5-7*, 5-8*
	6	192	1,717	0,827			
	7	216	1,798	0,748			
	8	190	1,809	0,847			
	Toplam	684	1,699	0,836			
Analiz	5	86	1,593	0,845	10,983	0,00	5-8*, 6-8*, 7-8*
	6	192	1,776	0,784			
	7	216	1,778	0,799			
	8	190	1,374	0,812			
	Toplam	684	1,642	0,822			
Çıkarım	5	86	1,465	0,942	8,16	0,00	5-6*, 5-7*, 5-8*, 7-8
	6	192	1,880	0,893			
	7	216	2,005	0,860			
	8	190	1,747	0,931			
	Toplam	684	1,830	0,914			
Açıklama	5	86	1,570	0,861	4,02	0,00	5-7*, 6-8*, 7-8*
	6	192	1,760	0,755			
	7	216	1,801	0,755			
	8	190	1,563	0,893			
	Toplam	684	1,694	0,815			
Varsayımda bulunma	5	86	1,337	0,928	11,514	0,00	5-6*, 5-7*, 5-8*, 6-7*, 7*-8
	6	192	1,781	1,010			
	7	216	2,079	0,954			
	8	190	1,800	1,085			
	Toplam	684	1,825	1,027			
Değerlendirme	5	86	1,372	0,855	7,651	0,00	5-6*, 5-7*, 6-7*, 7*-8
	6	192	1,635	1,009			
	7	216	1,856	0,891			
	8	190	1,500	0,936			
	Toplam	684	1,635	0,947			
Eleştirel Düşünme	5	86	1,577	0,608	12,407	0,00	5-6*, 5-7*, 5-8*, 6-7*, 7*-8
	6	192	1,888	0,586			
	7	216	2,010	0,578			
	8	190	1,789	0,591			
	Toplam	684	1,860	0,602			

**p<.01

Tablo 4'e bakıldığında sınıf seviyesine göre öğrencilerin yorumlama ($F=14,566, p<0.01$), analiz ($F=10,983, p<0.01$), çıkarım ($F=6,606, p<0.01$), açıklama ($F=4,020, p<0.01$), varsayımda bulunma ($F=11,514, p<0.01$), değerlendirme ($F=7,651, p<0.01$) ve eleştirel düşünme toplam puanlarında ($F=12,407, P<0.01$) farklılaşma vardır. Tanımlama düzeyinde farklılaşma yoktur. Eleştirel düşünme puanında farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için LSD analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yorumlama puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6, 7 ve 8. sınıflar lehine; analiz puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine; çıkarım puanlarında 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar arasında 6, 7 ve 8. sınıflar lehine, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 7. sınıf lehine; açıklama puanlarında 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıf lehine, 5 ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine; varsayımda bulunma puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6, 7 ve 8. sınıflar lehine, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 7. Sınıf lehine; değerlendirme puanlarında 5, 6 ve 7. sınıflar arasında 6 ve 7. sınıflar lehine, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 7. Sınıf lehine; eleştirel düşünme toplam puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6, 7 ve 8. Sınıflar lehine, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 7. Sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada amaç Türkçe dersi bağlamında ortaokula devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri toplam puanları ve alt boyut puanları ile Türkçe dersine yönelik akademik başarı, cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmektir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanlarıyla eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları korelasyonu arasında orta, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik puanlarıyla eleştirel düşünme alt becerileri arasında tanımlama ve yorumlama becerilerinde orta, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme alt boyutları arasında zayıf, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. En yüksek ilişkinin yorumlama ve tanımlama becerisinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar arasında Türkçe dersi akademik başarı puanları ile eleştirel düşünme alt becerileri arasında en düşük pozitif ve anlamlı ilişki değerlendirme becerisindedir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları, erkek öğrencilerden daha fazladır. Bununla birlikte tanımlama, yorumlama, çıkarım, analiz, değerlendirme alt becerilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Sınıf değişkenine göre ise tanımlama alt becerisi haricinde diğer alt becerilerde ve toplamdaki eleştirel düşünme puanında farklılaşma vardır. Eleştirel düşünme toplam puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6, 7 ve 8. Sınıflar lehine, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 7. Sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır.

Karbalaei (2012) öğrencilerin eleştirel bilgilerini, becerilerini ve eğilimlerini kullanmaya yönlendiren iyi yapılandırılmış bir eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra bu bilgilerin gerçek hayata transfer edilmesi ve değişen sosyal, ekonomik ve çevresel faktörlere uygun olarak iş hayatında da yetkin bir biçimde kullanılmasını teşvik edeceğini belirtir. Eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirip geliştirmediğini araştıran çalışmalar sınırlıdır (Karbalaei, 2012). Yapılan çalışmaların bazılarında eleştirel düşünme test puanlarıyla akademik başarı arasında anlamlı ilişki

bulunurken (Aydoğdu, 2020; Yüksekbilgili, 2019; Fong, Kim, Davis, Hoang ve King, 2017; Steward ve Al-Abdulla, 1989); bazılarında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır (Shirazi and Heidari, 2019; Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes, and Perry, 2008). Çalışmalardaki bu farklılığın eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde ve ölçülmesinde öğreticinin bireysel farklılıklarının yanı sıra çeşitli alanlarda kullanılan farklı method, öğretim yöntemi/teknigi, uygulama prosedürü, katılımcı sayısı, örnekleme çeşitliliği, farklı istatistiksel uygulamalar ve ölçme araçlarından kaynaklandığı söylenebilir (Steward ve Al-Abdulla, 1989; Abbasi ve Izadpanah 2018).

Steward ve Al-Abdulla (1989) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada Watsaon Glasser eleştirel düşünme ölçeğinin sonuç çıkarma, varsayımda bulunma, tümdengelim, yorumlama, argümanların değerlendirilmesi alt boyutlarının her biriyle öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu beş alt test sınıfta, işte, günlük hayatta gazete ve dergilerde karşılaşılabilecek benzer veriler, problemler, argümanlar biçiminde alıştırma olarak öğrencilere sunulmuştur. Sonuç olarak çıkarım, yorumlama, değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerileriyle genel not ortalaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak akademik başarıya etki eden farklı değişkenler olsa da bütün üniversite öğrencileri için akademik başarılarının artırılmasında eleştirel düşünme becerileri eğitiminin önemli olduğu söylenebilir.

Akbıyık'ın (2002) yapmış olduğu çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Sonuç olarak dil grubu derslerinden Türk dili ve edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Abbasi ve Izadpanah (2018) tarafından yapılan çalışmada İranlı öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde eleştirel düşünmenin önemi üzerinde durulmuştur. 300 katılımcının dahil olduğu çalışmada katılımcıların İngilizce dil yeterlikleri için birinci dönem sonundaki İngilizce dil puanları kriter olarak alınmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için "*California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi*"nin B formu kullanılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme toplam ve alt faktörleriyle akademik başarı arasında anlamlı bir kolerasyon olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik eleştirel düşünme becerileri okuduğu içeriği anlama ve bu içerikle ilgili derinlemesine düşünme üzerinden belirlenmiştir. Sonuçta toplam eleştirel düşünme puanıyla Türkçe dersi akademik başarısı arasında orta, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme alt becerilerine bakıldığında ise tanımlama ve yorumlama becerilerinde (içeriği anlama) orta, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken; çıkarım, analiz, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme becerilerinde (derinlemesine anlama) zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aslında elde edilen bu sonuç 2018 yılında ve daha önceki yıllarda yapılan PISA sınavından alınan sonuçlarla örtüşmektedir. Bilindiği üzere PISA'da okuma becerilerinde bilişsel süreçler: bilgiyi anlama (metindeki bilgileri tarama ve bulma), anlama (metne bağlı çıkarımlar oluşturma), değerlendirme ve derinlemesine düşünme (metin üzerine derinlemesine düşünme, kararları değerlendirme, uyumsuzlukları belirleme ve çözüm yolları bulma) olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır.

Okuma soruları aracılığıyla öğrencilerin belirtilen bilişsel ve alt bilişsel süreçleri değerlendirilir. Altı seviyenin bulunduğu 2019 PISA raporuna bakıldığında öğrencilerin metni yüzeysel olarak anlayabilen, metinde doğrudan verilen bilgiyi bulabilen ve metne bağlı basit çıkarımlar yapabilen 1a ve 2 seviyesinde olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Yani öğrencilerin metin üzerinden bir konuyu derinlemesine değerlendirme, konuyla ilgili karar verme, çözüm üretme, analiz etme gibi becerileri gelişmemiştir. Metni derinlemesine anlamının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini büyük ölçüde yordadığı belirtilmiştir (Basmaz, 2017). Bu durumda Türkçe Öğretim Programına (2018) göre işlenen Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuyla ilgili içerik bilgisine sahip olurken konu hakkında neyi, niçin ve nasıl düşüneceğiyle ilgili derinlemesine bir bakış geliştiremediği söylenebilir. Diğer yandan Türkçe Öğretim Programı'nda vurgulanan eleştirel düşünme eğitimiyle kazandırılmak istenen beceriler belirlenip buna uygun kriter tanımlarına dayalı planlı bir öğretim yapılırsa öğrencilerin büyük oranda okumaya dayalı olan Türkçe derslerinde daha başarılı olacağı öngörülebilir.

Cinsiyet ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar eleştirel düşünmeyle ilgili ölçümlerde cinsiyetin etkili olmadığını belirtirken (Myers and Dyer, 2006; Danaye Tous&Haghighi, 2016) bazı çalışmalar da cinsiyetin eleştirel düşünme becerisinde etkili olduğunu belirtmektedir (Shubina&Kulakli, 2019). Bu çalışmada kız öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Eleştirel düşünme alt boyutlarına bakıldığında ise tanımlama, yorumlama, çıkarım, analiz, değerlendirme alt becerilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Açıklama ve varsayımda bulunma alt boyutlarında ise farklılık yoktur.

Halpern (2003) eleştirel düşünmenin yaşam deneyimleri kazanarak, elde edilen bu deneyimleri farklı alanlarda kullanarak ya da bunları başkalarına öğretmekle öğrenilebileceğini ileri sürmektedir. Bu noktada araştırmacılar eleştirel düşünmenin bir cinsiyet meselesi olmamakla birlikte özellikle kadınlar lehine çıkan sonuçlarda içinde bulunulan yüz yılda kadınların başkalarına bağımlı kalmadan yaşayabilmek, kendi hayatlarını kontrol edebilmek ve günlük zorlukların üstesinden gelebilmek için eleştirel düşünme becerilerini erken yaşlardan itibaren öğrendikleriyle ilgili bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin karmaşık yapılar bütünü olduğu ve ortaya çıkan ilişkinin kişilik, sosyal çevre, kültürel etkileşim, kültürel algılama, eğitim sistemi, öğretmen tutumu, teknoloji kullanımı, bilgiyi üretme ve kullanma becerisi vb. birçok değişkenden etkilendiği söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç göz önüne alındığında kız öğrencilerin fiziksel gelişimlerine de bağlı olarak bilişsel ve dil gelişimlerinin erkeklerden daha önce gelişmesinin hayatın karmaşık süreçleriyle daha erken başa çıkmalarında etkili olduğu dolayısıyla aynı yaş grubundaki kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilerden daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Yine kültürel açıdan özellikle Türkiye şartlarında eğitimin kız öğrenciler açısından bazı kesimlerde hâlâ geri planda tutuluyor olmasından dolayı da küçük yaşlardan itibaren kız öğrencilerin bilişsel, sosyal, kültürel ve psikolojik olarak birçok problemle karşılaştığı söylenebilir. Bu durumun da kız öğrencilerin akademik başarıyı daha fazla önemsemelerine ve bu münasebetle derslere konulara olan eğilimlerinin daha fazla olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla da bu

durumun kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin erkeklere oranla daha fazla gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Danaye Tous ve Haghighi (2016) yapmış olduğu deneysel çalışmanın sonunda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin toplamdaki eleştirel düşünme puanlarında değişiklik olmasa da kız öğrencilerin deneysel süreçte erkek öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Bu değişimin ise kız öğrencilerin konuya olan ilgilerinden veya kültürel yönelim algularından kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Sınıf seviyesi, başka bir deyişle yaş ya da eğitim seviyesi durumuyla eleştirel düşünme arasındaki ilişki düşünüldüğünde genellikle bireylerin yaşlandıkça ya da eğitim seviyeleri artıkça daha fazla deneyim kazandıkları dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin de yaş ya da eğitim seviyesiyle paralel olarak arttığı düşünülmektedir. Friend ve Zubek (2016) yaşın eleştirel düşünme üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında farklı meslek, eğitim ve ekonomik koşulları temsil eden yaşları 12 ile 80 arasında değişen 484 katılımcıya Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Testi'ni uygulamıştır. Test sonucuna göre eleştirel düşünme becerisi geç çocukluk döneminden (10-12 yaş civarı) yirmili yaşların ortalarına kadar aşamalı bir artış göstermekte, otuz beş yaş civarı tepe noktasına ulaşmakta sonrasında ise kademeli olarak düşmektedir. Denney'in (1995) 20-79 yaş arasındaki katılımcılarla yapmış olduğu çalışmasında da yaş artıkça eleştirel düşünme performansı düşmüş, eğitim seviyesi artıkça eleştirel düşünme performansı artmıştır. Toplam eleştirel düşünme puanlarında ise yaş ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında eğitim seviyesinin ileri yaştaki yetişkinlerin eleştirel düşünme puanlarında etkili olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada sınıf seviyesi değişkeni ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında tanımlama alt boyutu haricinde diğer alt becerilerde ve toplamdaki eleştirel düşünme puanında farklılaşma vardır. Eleştirel düşünme toplam puanlarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 6, 7 ve 8. sınıflar lehine, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 7. sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. Tanımlama alt boyutunda öğrencilerden cevabı metinde doğrudan bir kelime veya kelime grubu hâlinde bulunan bir soruya cevap vermeleri beklenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunun soruyu doğru cevaplamaları beklenen bir sonuçtur. 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden düşük olmasında ise 11 yaş civarında olan 5. sınıf öğrencilerinin soyut işlem döneminin başında olmalarının etkili olduğu söylenebilir. 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine ortaya çıkan sonuçta 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel, bilişsel ve psikolojik bakımdan bir geçiş sürecinde olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları, liseye giriş sınavına hazırlanmaları dolayısıyla çoktan seçmeli sınav sistemine alışmaları ve yaşadıkları sınav kaygısının etkili olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın amacı gereği öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle Türkçe akademik başarıları, cinsiyet ve sınıf seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İleriki çalışmalarda öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerilerini incelemek için bu çalışmada kullanılan Türkçe dersine özgü geliştirilen ölçme aracı kullanılarak öğrenci faktörünü (kişilik, motivasyon, sosyal çevre, kültürel arka plan, ilgi vb.) ve eğitim faktörünü (öğretmen desteği, kullanılan yöntem-teknik, öğretim atmosferi vb.) etkileyen ilişkiisel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında aynı veya farklı sınıf seviyesinde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme

becerisine etkileri inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğretim sürecindeki gelişimi değerlendirmeye yönelik zaman dizisi oluşturulabilir.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Çalışmaya öğrencilerin gönüllü olarak katılım sağladıkları ve ölçme aracının öğrencilerin Türkçe derslerindeki eleştirel düşünme performanslarını değerlendirme açısından yeterli olduğu varsayılmıştır. Elde edilen sonuçlar kullanılan ölçme aracı ve uygulamaya katılan öğrenci grubuyla sınırlıdır.

Kaynakça

- Abbasi, A. ve Izadpanah, S. (2018). The relationship between critical thinking, its subscales and academic achievement of English language course: The predictability of educational success based on critical thinking. *ACJES*, 2(2), 91-105.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629. DOI: 10.16916/aded.553569
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2020). Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerinin Eleştirel Düşünmeye Etkisi: Karma Araştırma Yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 45(1), 173-190. DOI: 10.15390/EB.2020.7857.
- Aydoğdu, İ. (2020). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Balta, E. E. (2011). *Waldman modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Danaye Tous, M. & Haghghi, S. (2016). Developing critical thinking with debate: Evidence from Iranian male and female students. *Informal Logic*, 36(1), 64-82. DOI: 10.22329/il.v36i1.4357.
- Denney, N. W. (1995). Critical thinking during the adult years: Has the developmental function changed over the last four decades?. *Experimental Aging Research*, 21(2), 191-207. DOI: 10.1080/03610739508254277
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Elder, L. (Ocak, 2003). An interview with Linda Elder: About critical thinking and gifted education/Raportör: Michael F. Shaughnessy ve Randy Seevers, Erişim adresi: <https://www.criticalthinking.org/resources/articles/an-interview-linda-elder.shtml>.

- Ellerton, P. (2014). How to teach all students to think critically. *The Conversation*. Erişim adresi: <https://theconversation.com/how-to-teach-all-students-to-think-critically-35331>.
- Ennis, R. & Millman, J. (2005). Cornell critical thinking test level X. Erişim adresi: <https://www.criticalthinking.com/cornell-critical-thinking-test-level-x.html>.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Facione, P.A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. 1-30. Erişim adresi: <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>.
- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T., & Kim, Y. W. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 71-83.
- Friend, C. M. & Zubek, J. P. (1958). The effects of age on critical thinking ability. *J Gerontol*. 13(4), 407-13. doi: 10.1093/geronj/13.4.407.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: Harper Collins Publishing. Erişim adresi: <http://webpage.pace.edu/thinkfinity/book/mind%20in%20the%20making.pdf>.
- Gruber, S. & Boreen, J. (2003) Teaching Critical Thinking: Using experience to promote learning in middle school and college students. *Teachers and Teaching*, 9(1), 5-19, DOI: 10.1080/1354060032000049878
- Halpern, D. F. (2003). *The "how" and "why" of critical thinking assessment*. Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice (s. 355-366) içinde, Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders* (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Innis, G. (2015). Critical thinking: Another essential life skill. Help children learn to think critically to achieve success in school and in life. Erişim adresi: <https://tinyurl.com/ya337bt4>
- Insight Assesment (2020). Fostering critical thinking in children and K-12 students. Erişim adresi: <https://www.insightassessment.com/article/fostering-critical-thinking-in-children-and-k-12-students>.
- Karbalaei, A. (2012). Critical thinking and academic achievement. *İkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 121-128. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/262753434_CRITICAL_THINKING_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do what to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 13-17.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through on line discussion. *Educause Quarterly*, 4, 38-41.
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 387 - 392
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8.) sınıflar öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 ulusal ön raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 10)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- Myers, B. E. & Dyer, J. E. (2006). The influence of student learning style on critical thinking. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), p. 43-52. DOI: 10.5032/jae.2006.01043
- Nancy W. Denney (1995) Critical Thinking During the Adult Years: Has the Developmental Function Changed over the Last Four Decades?. *Experimental Aging Research*, 21(2), 191-207, DOI: 10.1080/03610739508254277
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi (Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası)*. (B. Aybek, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Panettieri R. C. (2015). Can Critical-Thinking Skills Be Taught?. *Radiol Technol*, 86(6), 686-8. Erişim adresi. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26199444/>
- Partnership for 21st Century Skills (2011). P21 Common Core Toolkit: A Guide to Aligning the Common Core State Standards with the Framework for 21st Century Skills. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED543030>.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. Erişim adresi: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Shirazi, F., & Heidari, S. (2019). The relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *The Journal of Nursing Research : JNR*, 27(4). DOI: 10.1097/jnr.0000000000000307
- Shubina, I. & Kulakli, A. (2019). Critical thinking, creativity and gender differences for knowledge generation in education. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10(1), 3086-3093. DOI: 10.20533/licej.2040.2589.2019.0405
- Steward, R. J. ve Al-Abdulla, Y. (1989). An examination of the relationship between critical thinking and academic success on a university campus (Rapor No: 143). University of Kansas: Educational Resources Information Center, doi: ED318936, Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318936.pdf>.

- Stobaugh, R. (2013). Assessing critical thinking in elementary schools: Meeting the common core. *Importance of Critical Thinking* (s. 1-9) içinde. Routledge: New York.
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L., & Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year collage students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(513). DOI: 10.1007/s11162-008-9093-8.
- Sun, L. (2017). Critical encounters in a middle school English language arts classroom: Using graphic novels to teach critical thinking & reading for peace education. *Multicultural Education*, 25(1), 22-28. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170198>
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- United Nations Office of Drugs and Crime (UNODC, 2020). *Module 7 - life skills*. Erişim adresi: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf
- Unlu, S. (2018). Curriculum development study for teacher education supporting critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 165-186. DOI:10.14689/ejer.2018.76.9.
- Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking?. *Education: Future Frontiers Occasional Paper Series* (1-17) içinde, State of New South Wales: Department of Education. Erişim adresi: http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham_2019_nsw_critical_thinking2.pdf.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Asiye Çağrı. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yüksekbilgili, B. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Summary

Introduction

Nowadays, with the changing education approach, education programs are prepared for different competence areas that students can use for life-long learning. Worldwide, the curriculum and themes related to 21st-century learning outcomes have been identified in reading and language skills in mother-tongue, foreign languages, science, mathematics, geography, history, art, economics, politics, and citizenship. The skills expected from students in different subject areas are grouped under three headings: life and career skills; knowledge, media, and technology skills; learning and innovation skills. When it comes to learning and innovation skills, creativity, communication, collaboration, and critical thinking sub-skills stand out.

(21st Century Skills, 2011). To be successful in the 21st century, all students will need to acquire extensive knowledge or skills in the subject areas specified in the framework programs and show high performance in these subject areas. For this, all students are expected to gain cognitive and social skills that will help them to cope with the complex problems of our century.

Critical thinking can be defined as a basic life skill that directs, regulates, and/or changes a person's beliefs, decisions, and actions when it's necessary (UNODC, 2020, p.7-2; Galinsky, 2010, p.9; Paul & Elder, 2006, p.5; Ennis, 1993). According to Innis (2015), critical thinking includes "*defining the subject, focusing on the goal, discussing possible solutions, thinking about possible results, trying solutions, and evaluating*". The concepts of analysis, inference, evaluation, explanation, interpretation, curiosity, scepticism, and open-mindedness are often included in the definition of critical thinking. But critical thinking should be considered as a combination of a range of high-level cognitive skills, knowledge, and attitudes, including but not limited to these (Panettieri, 2015). The definitions made are behavior, situation, disposition, or way of thinking that indicates the existence of critical thinking (Nosich, 2015, p.2). In other words, if individuals can realize the mental processes expected of them by making conscious choices in the specified subject area, critical thinking is realized.

Critical thinkers are individuals who are aware of their learning processes, can take responsibility, make sense of their environment based on what they have learned, and make correct decisions on various issues. According to the 21st-century education approach, it is aimed to raise students who can use the knowledge and skills acquired throughout school life for life. Therefore, it is important to integrate critical thinking into the curriculum. Every teacher should make effort to develop students' critical thinking skills in his/her own subject area. Because critical thinking is a common goal for different disciplines (MacKnight, 2000, p. 38). Many pedagogy specialists also think that schools should teach students 'communication, collaboration, creativity, and critical thinking' skills (Harari, 2018). For this reason, recent studies have focused on teaching critical thinking in different disciplines at home and abroad (Willingham, 2019; Sun, 2017; Massa, 2014; Gruber ve Boreen, 2003; Unlu, 2018; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Semerci, 2003). According to the constructivist approach, it is aimed to gain critical thinking skills through Turkish Teaching Programs (2006; 2018). For this reason, it is important to determine the extent to which students acquire critical thinking skills with specific assessment and evaluation tools suitable for the purpose and to develop teaching according to needs.

Method

The research was designed in accordance with the correlational survey model. The population of the study consisted of middle school students studying within the borders of Istanbul. Sampling was determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The sample consists of 684 students from different grade levels. "Analytical Critical Thinking Rubric for Narrative Texts", which was prepared to evaluate the critical thinking skills of middle school students in Turkish lessons developed by Amanvermez İncirkuş and Beyreli (2019), was used as a data collection tool. Another data collection tool is students' end-of-term Turkish course academic achievement. The data were obtained at the end of the fall semester of the

2018-2019 academic year. Data analysis was done with SPSS 22 program. Pearson correlation was conducted to determine the relationship between critical thinking sub-dimensions and total scores and Turkish course achievement, independent sample t-test to determine whether there was a difference according to gender, and Anova analysis to determine whether there was a difference according to grade level.

Results

As a result, it is seen that there is a moderate, positive, and significant relationship ($r=.568$, $p<0.01$) between the middle school students' Turkish course academic achievement and their critical thinking total score average. On the other hand, there is a moderate, positive, and significant relationship between students' Turkish course academic scores and definition ($r=.452$, $p<0.01$) and interpretation ($r=.475$, $p<0.01$) sub-skills. There is a weak, positive, and significant relationship between analysis ($r=.339$, $p<0.01$), inference ($r=.383$, $p<0.01$), explanation ($r=.326$, $p<0.01$), assumption ($r=.374$, $p<0.01$), and evaluation ($r=.282$, $p<0.01$) sub-skills.

According to the gender variable there is a significant difference in favor of female students in definition, interpretation, inference, analysis, evaluation sub-skills and total score of critical thinking ($t=-4.496$, $df: 682$, $p<0.000$).

According to the grade variable, there is a difference in sub-skills other than the definition sub-skill and in the total critical thinking score. There is a significant difference in the total score of critical thinking between 5th, 6th, 7th and 8th grades in favor of 6th, 7th, and 8th grades and between 6th, 7th and 8th grades in favor of 7th grades.

Discussion

This study aims to determine whether the sub-dimensions and total scores of middle school students' critical thinking skills differ according to their Turkish course academic achievement, gender, and grade variables.

It can be predicted that students will achieve academic success in Turkish lessons that are largely based on reading if the skills to be acquired through critical thinking education emphasized in the curriculum are determined and a planned instruction is made according to the criteria definitions accordingly.

In this study, although there is a significant difference in favor of female students, it can not be said that there is a direct relationship between critical thinking and gender. Because critical thinking is not a gender issue. On the other hand, it can be said that women have developed critical thinking skills from an early age in order to be integrated into life.

It is generally thought that individuals gain more experience as they get older or their education level increases, so their critical thinking skills increase in parallel with their age or education level. 8th-grade students are in their adolescence, for this reason, their interests may differ. During this period, most of the students in Turkey focuses on a high school exam.

Pedagogical Implications

- The skills required for critical thinking education should be determined, which were emphasized in the Turkish Education Program.

- Critical thinking training should be done according to planned criteria definitions.
- If teaching critical thinking is done according to predetermined criteria definitions, it can be predicted that students will be more successful in Turkish lessons that are largely based on reading.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Şu anda Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler bölümünde görev yapmaktadır. Çalışma alanları Türkçenin eğitimi öğretimi, bilişsel farkındalık becerileri, eleştirel düşünme, okuma stratejileri, yabancılar için Türkçe'dir.

Funda Amanvermez İncirkuş, holds a Ph.D. in Turkish Education from Marmara University, Institute of Educational Sciences. She is currently working in the Social Sciences Department of the Gendarme and Coast Guard Academy. Her fields of study are teaching Turkish, metacognitive awareness skills, critical thinking, reading strategies, Turkish for foreigners.