

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel ARSLAN¹, M. Sümeyye POLAT²

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8775-1119

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, smyyplt58@gmail.com. ORCID: 0009-0001-9802-7812

Gönderilme Tarihi: 01.08.2024 Kabul Tarihi: 05.12.2024 DOI:10.37669/milliegitim.1506770

Atıf: “Arslan, A., ve Polat, M. S. (2025). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 54(245), 321-354. DOI: 10.37669/milliegitim.1506770”

Öz

Okuma alışkanlığı çok erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken davranış olup akademik anlamdaki diğer tüm becerilerin temelini oluşturmaktadır. Okuma düzeyi geliştikçe bireylerin bilişsel becerileri de gelişmektedir. Bu becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi öğrendiklerini zihninde gözden geçirerek yapılandırmasını sağlamaktadır. Bu becerilerin erken yaşlarda gelişmesi sonraki eğitim süreçlerini olumlu etkilemektedir. Yapılan bu çalışma ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde altı farklı ilkökulda 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden 904 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri olasılıklı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri “İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” (Akar ve Uluçınar, 2023) ile “İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği” (Esen-Aygün, 2019) uygulanarak elde edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlikleri sırasıyla geliştirme çalışmasında .90 ve .84; bu çalışmada ise .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinde normallik değerlerinin karşılandığı varsayımından hareketle parametrik istatistiksel analizler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm değişkenlerde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Ölçeklerden öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir ($r = .650$).

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, okuma alışkanlığı, ilkökul, öğrenci

Relationship Between Reading Habits and Critical Thinking Tendencies of Primary School Students

Abstract

Reading habits are behaviors that should be developed from a very early age, forming the foundation of all other academic skills. As reading levels improve, individuals' cognitive skills also develop, one of which is critical thinking. The development of critical thinking skills enables individuals to review and reconstruct their knowledge. Developing these skills at an early age positively impacts subsequent educational processes. This study was designed to investigate the relationship between reading habits and critical thinking tendencies of elementary school students. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in this study. The sample consisted of 904 students enrolled in the 2nd, 3rd, and 4th grades in six different elementary schools in the city center of Sivas during the second semester of the 2023-2024 academic year. Research data were obtained using a non-probability sampling method. Data were collected through the "Critical Thinking Disposition Scale for Primary School Students" (Akar and Uluçınar, 2023) and the "Reading Habit Scale for Primary School Students" (Esen-Aygün, 2019). The reliability coefficients of the scales were calculated as .90 and .84 in the development study and .86 and .88 in this study, respectively. Parametric statistical analyses were conducted, assuming that normality values were met. The findings revealed significant differences in students' reading habits and critical thinking tendencies across all variables ($p < .05$). The mean scores obtained from the scales indicate a moderate relationship between reading habits and critical thinking tendencies ($r = .650$).

Keywords: critical thinking tendency, reading habit, primary school, students

Giriş

Bireyin hayatında dünyayı, çevresini, diğer insanları anlamak; kendini anlatmak, yorumlamak için kullandığı beceriler gelişim sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceriler, iletişim becerilerinin bir parçası olarak konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak tanımlanmaktadır. Okuma bir anlama becerisi olup yazılı metnin dilini anlayan kişilerin, belirli hedeflere ulaşmak için metni hızlıca çözümlyip çeşitli stratejiler kullanarak, duygusal yönü de içeren tekrarlı bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010). Buradan okumanın sadece sesleri söylemek değil, seslerin neyi ifade ettiğini anlamlandırmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Okuma aynı zamanda insan hayatında farklı alanlarda önemli işlevlere sahiptir. Bunların başlıcalarına bakıldığında insanlar; okul içinde bilgi edinmek, okul dışında boş vakitlerini değerlendirmek, kendini geliştirmek ya da yeni bilgiler öğrenmek amacıyla okumaktadır. Eğitim öğretim sürecinde kazanılan okuma becerisinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşmesi önemli bir noktadır. Bu süreçte edinilen okuma alışkanlığı, bireyin hayat boyu sürecek bir öğrenme serüvenine dönüşebilir. Düzenli okuma, bireyin sürekli bilgi edinmesini ve kendini geliştirmesini sağlar. Johnson'a (2008) göre okuma sırasında görsel ve görsel olmayan bilgiler beyinde birleşerek anlam oluşturmaktadır.

Okuma eylemi sonucunda kazanılan anlam, bu sürecin bir ürünü olarak kabul edilir. Bu bağlamda okumak parçadan bütüne ulaşabilmek ve analitik düşünebilmektir. Okuma çalışmalarının temeli; okumayı seven, okuduklarını anlayan ve sorgulayan aynı zamanda eleştirel düşünme kabiliyeti kazanmış bireyler yetiştirmeye dayanır (Kırmızı vd., 2014). Okuma davranışı; gerçekleştirilirken elini kullanma, görme, dengede durma gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra dikkat, algılama, kavrama, analiz etme, sentezleme gibi bilişsel özelliklerin birlikte kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Bu bağlamda anlamlı okumanın gerçekleştirilmesi oldukça karmaşık süreçleri içermektedir. Birey farklı fiziksel ve bilişsel özellikleri birlikte bir ahenk içinde kullanarak okumayı gerçekleştirmektedir. Anlamlı okumanın gerçekleştirilmesiyle bireyin soyut kavramları düşünmesi, hayal gücünü etkinleştirilmesi, motor ve bilişsel becerilerinin etkinleşmesi desteklenmektedir (Durualp vd., 2013).

Okuma eylemi, alışkanlığa dönmesi hâlinde amacına ulaşmaktadır (Uysal vd., 2020). Alışkanlık bir kişinin sürekli olarak gösterdiği davranışları ifade etmektedir. Okuma alışkanlığında da bireyin okumaya hayatında yer vermesi ve bu davranışı kendi düzenine göre gerçekleştirmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı kavramının birden çok tanımı bulunmaktadır. Okuma alışkanlığını Yılmaz (1990), bireyin sürekli ve düzenli olarak okumayı bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu doğrultuda devamlı olarak okuma yapması; Sangkaeo (1999) ve Shen (2006), öğrencilerin okuma tercihlerini, zevklerini ve sıklıklarını gösteren bir davranış biçimi; Özbay (2009), insanın kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı kavramasına imkân tanıyan bir araç ve bu aracı kullanma isteği; Karatay ve arkadaşları (2020), okuma eyleminin belirli aralıklarla düzenli olarak devam etmesi şeklinde tanımlamıştır. Okumayı alışkanlık olarak devam ettiren bireyler gözlem yeteneğine sahip, araştırmacı ve eleştirci kişilik özelliklerine sahip olurlar (Demir Atalay, 2018). Bu tanımlar, okuma alışkanlığının sadece düzenli okuma yapmaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda bireyin bilgi edinme, anlama ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Aramide, 2015). Okumaya karşı ilgi, tutum, cinsiyet, motivasyon gibi etkenlerle bireysel faktörlerin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Baker vd., 1997). Okul, öğretmen, ebeveyn, arkadaş, kitap, kütüphane başta olmak üzere çeşitli çevresel faktörlerin olumlu-olumsuz şekilde okuma alışkanlığı üzerinde

etkisi olduğu belirtilmektedir. Olumlu ortam ve rol modellerin bu konuda etkili olacağı kabul edilmektedir (Bamberger, 1990; Çelik, 2020).

Okuma alışkanlığı sonradan da edinilmekle birlikte küçük yaşlardan itibaren edinilmesi gereken bir beceri olup başlangıçta ailedeki bireylerin rol model alınması sonrasında okulda verilen eğitimlerle kazanılmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi için yapılan etkinlikler oldukça önemli bir yere sahiptir (Solmaz, 2018). Okuma alışkanlığını kazanan bireyin bilişsel ve sosyal yaşamındaki olumlu değişimler akademik yaşamını da doğrudan olumlu bir şekilde etkilemektedir (Kayahan-Yüksel ve Emmioğlu- Sarıkaya, 2021; Ogunrombi ve Adio, 1995). Burada bireyin söz varlığının gelişmesi ve okuduğu metnin bağlamını anladığı için bilmediği kelimelere anlam vermesi, okuduğu metni hızlı ve doğru bir şekilde anlaması önemli olmaktadır (Owusu-Acheaw ve Larson, 2014). Birey okuma alışkanlığını kazanarak bunu yaşantısının tüm alanlarına yansıttığında kendi sınırlı çevresinin dışına çıkmaktadır. Dünyadaki olaylar ve durumlara yönelik bakış açısı, algısı, sergilediği tutum ve davranışları, yorumlaması, düşünsel boyutta analizleri pozitif olarak değişmektedir (Eroğlu, 2013). Bireyden başlayan bu değişimlerin toplumsal yapıdaki değişimi de etkileme gücü bulunmaktadır. Karşılaştığı güncel bilgileri takip eden, farklı alanlarda okumalar yapan, dünyayı anlamlandırma çabası güden bireyler kendi toplumlarının gelişmesinde etkili olmaktadır. Ülkeler arasındaki gelişmişlik farkını ortaya koyan kriterlerden biri de kitap okuma oranlarıdır. Okuma alışkanlığı gelişmiş olan toplumların refah düzeylerinin daha yüksek olduğu, değişen dünyayı anlama ve uyum sağlamada süreklilik sergiledikleri belirtilmektedir (Özbay vd., 2008).

Günümüzün eğitim süreçlerinde öğrencilerin okuduklarından, öğrendiklerinden yola çıkarak yeni ve özgün bilişsel yapılar oluşturma yapabilmeleri, bilişsel yeteneklerini üst seviyede kullanmaları amaçlanmaktadır. Bilginin artık öğrencinin zihninde var olan bir olgu olmaktan çıkarılarak günlük yaşama aktarılması ve görünürlüğünün sağlanması beklenmektedir (Cho ve Lee, 2013). Bunun gerçekleştirilmesi için okumanın eleştirel düzeyde gerçekleştirilerek her bir bilginin bu süzgeçten geçirilerek hayata aktarılması önemlidir. Burada eleştirel okuma kavramından bahsedilebilir. Okumadan eleştirel okumaya geçilebilmesi için öncelikle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin 21. yüzyılda edinmesi gereken yedi temel beceriden ilki eleştirel düşünmedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK],

2019). Eleştirel düşünme konuları ve olayları şüphe temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla inceleme, yorumlama, değerlendirme ve sonunda tutarlı bir karar verme yeteneğidir. Bu beceri seti olay ve durumlar arasındaki nedensel ilişkileri keşfetme, detayları görerek bunlar arasındaki yakınlık ve farklılıkları saptama, sıralama yaparken çeşitli kriterleri birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Sunulan bilgilerin geçerliğini, kabul düzeyini tespit etme, mantıksal olarak analiz etme, durum değerlendirmesi yapma ve en sonunda bir sonuca ulaşma şeklinde ifade edilen alt becerileri kapsamaktadır (Karadüz, 2010). Bu beceriler, bilgiyi eleştirel bir perspektiften değerlendirme ve doğru çıkarımlar yapma süreçlerinde önemli rol oynar. Düşünce yeteneğine sahip, bilgiyi sorgulayan bireylerin yetişmesi, ilköğretim için büyük bir değer ve hedeftir. Bu hedefin eğitim öğretim süreci aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmekte ve bu doğrultuda öğretim programları, ders araç gereçleri ve sınıf ortamının düzenlenmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır (Kuru ve Şimşek, 2022). 2005 yılında yapılan öğretim programı yenileme çalışmalarında değişen eğitim felsefesi ile bireyden beklenen rol ve sorumluluklarda da değişime gidilmiştir (Yüksel ve Geçimli, 2023). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi belirli derslerde hedeflenen bir beceri olarak yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ancak, her ders için zorunlu veya doğrudan bir kazanım şeklinde tanımlanmamıştır. 2005 programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler öne çıkmıştır ve özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi gibi derslerde bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2018’de yürürlüğe giren müfredatlar (MEB, 2018a) ve 22 Ekim 2018’de beyan edilen 2023 eğitim vizyonu ile beceri odaklı eğitimin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018b). Yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan eğitim programları, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri konular üzerinde düşünebilme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018a). MEB’in 1-4. sınıflar Türkçe Dersi için hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı’nda da öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine sahip olmaları gerekliliği yer almaktadır (MEB, 2024).

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kutlu ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını etkileyen değişkenler araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının ve kendilerine ait kitap sayısının artmasıyla, okuduğunu anlama başarılarının arttığını göstermiştir. Akar ve

Kara'nın (2016) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, eleştirel düşünme becerilerini en güçlü şekilde öngören değişkenin ders başarısı olduğu, bunu okunan kitap sayısının takip ettiği belirlenmiştir. Jacob ve Pillay (2021), öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları ve eğitim sürecinde başarılı olmaları için okuma becerilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öznil ve Demir'in (2022) çalışmasına göre, okuma becerisinin geliştirilmesi, okumaya yönelik olumlu tutum ve düzenli okuma alışkanlığı, bireylerin üstbilişsel farkındalığını artırmaktadır. Bu, bireylerin kendi düşünme süreçlerini daha iyi anlama ve yönetme yeteneğini güçlendirir, bu da genel öğrenme ve problem çözme becerilerini iyileştirir.

İçinde bulunduğumuz çağda bilgiyi depolayan bireylere değil, bilgi üzerinde düşünebilen, sorgulayan, çözümler üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimde, özellikle akıl yürütme ve düşünme becerileri olmak üzere, eleştirel düşünme önemli bir düşünme becerisi olarak kabul edilmelidir. Bu beceriyi göz önünde bulundurmamak, öğrencilerin daha derinlemesine anlam oluşturmalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme arasında ortak becerilerin olduğu söylenebilir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda 4. sınıf öğrencileri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu araştırma, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi daha geniş bir çerçevede, daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Araştırmanın bulguları, eğitimcilere ve ebeveynlere, çocukların okuma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak bilgiler sağlayabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak Sivas ilinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara da yanıt aranmıştır.

İlkokul öğrencilerinin;

- Okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- Kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için titizlikle planlanmış olup okuyuculara çalışmanın bilimsel altyapısını değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini destekleyen örneklem seçimi, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri gibi temel bileşenler yöntem başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün E-50704946-100-420944 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasında araştırmacıların sıklıkla kullandığı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç ilişkileri hakkında ipuçları elde etmek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2017). İki nicel değişken arasındaki ilişki olup olmadığı ilişkisel araştırma deseni ile ortaya çıkarılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). İncelenen örneklem grubuna yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları belirlenmiş, araştırma değişkenleri doğrultusunda sınanmış ve son olarak da aralarındaki ilişkinin yönü ve düzeyi tespit edilmiştir.

Evren/Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde ilkokula devam eden 2, 3 ve 4. sınıftan 904 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ise olasılıklı seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde ilgili araştırmanın evreninde yer alan ve evreni temsil kabiliyetine sahip her birimin araştırmaya katılma şansı bulunmaktadır. Tamamen tesadüfi bir şekilde örneklem seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca seçilen her birimin diğer birimleri etkileme olasılığı bulunmamaktadır. Bu yönü bu yöntemin avantajı yanı olarak kabul edilmektedir (Sharma, 2017). Örneklemeye ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1*Örneklem Bilgileri*

| Değişkenler | (f) | (%) | |
|--------------------|----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kız | 470 | %52.0 |
| | Erkek | 434 | %48.0 |
| Sınıf Düzeyi | İkinci sınıf | 296 | %32.7 |
| | Üçüncü sınıf | 331 | %36.6 |
| | Dördüncü sınıf | 277 | %30.6 |
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul | 98 | %10.8 |
| | Ortaokul | 136 | %15.0 |
| | Lise | 151 | %16.7 |
| | Üniversite | 519 | %57.4 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul | 27 | %3.0 |
| | Ortaokul | 104 | %11.5 |
| | Lise | 176 | %19.5 |
| | Üniversite | 597 | %66.0 |

Tablo 1’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların 470’i (%52.0) kadın, 434’ü (%48.0) erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde üçüncü sınıfa devam eden 331 (%36.6), ikinci sınıfa devam eden 296 (%32.7), dördüncü sınıfa devam eden 277 (%30.6) katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne eğitim durumları; 519’u (%57.4) üniversite, 151’i (%16.7) lise, 136’sı (%15.0) ortaokul, 98’i (%10.8) ilkokul mezunu düzeyindedir. Baba eğitim durumları ise; 597’si (%66.0) üniversite, 176’sı (%19.5) lise, 104’ü (11.5) ortaokul, 27’si (%3.0) ilkokul mezunu düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği” ile “İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekler yazarlar tarafından izinleri alındıktan sonra uygulanmıştır.

İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OAÖ): Esen-Aygün’ün (2019) geliştirdiği ölçekte 21 madde yer almaktadır. Ölçek dört alt boyuta sahip olup bu alt boyutlar *Bireysel Tutum (BT; 1-6. maddeler)*, *Okuma Deneyimi (OD;*

7-13. maddeler), Ailenin Tutumu (AT; 14-18. maddeler), Okuma Türü (OT; 19-21. maddeler) olarak tanımlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı BT için .75, OD için .76, AT için .73 ve OT için .70, ölçeğin tamamı için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipinde olup “Kesinlikle katılmıyorum=1” ile “Kesinlikle katılıyorum=5” arasında değerlere sahiptir. Ölçek maddelerinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ): Akar ve Uluçınar’ın (2023) geliştirdiği ölçekteki toplam madde sayısı 18’dir. Ölçek dört alt boyuta sahip olup bunlar Şüphencilik (ŞPH; 1-5. maddeler), Açık Fikirlilik (AF; 6-9. maddeler), Meraklılık (MRK; 10-14. maddeler), Nesnellik (NSN; 15-18. maddeler) olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ŞPH için .83, AF için .82, MRK için .77, NSN için .67 ve toplamda ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı; .86 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Ölçek 4’lü Likert tipinde olup “Hiçbir zaman=1” ile “Her zaman=4” arasında değerler almaktadır. Ölçek maddelerinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Tablo 2’de ilkökul öğrencilerinin ölçeklerdeki minimum-maksimum puanları, ölçek ve alt faktör ortalamaları, standart sapma ve Cronbach Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 2

OAÖ ve EDEÖ Betimsel Bulgular

| | n | Min | Max. | \bar{X} | \bar{X} (100} | ss | Skew. | Kurt. | Cron. Alp. |
|-------------|-----|-----|------|-----------|--------------------|-------|-------|-------|------------|
| BT | 904 | 6 | 30 | 22.73 | 94.50 | 5.62 | -.819 | -.026 | .782 |
| OD | 904 | 7 | 35 | 22.71 | 81.00 | 6.36 | -.125 | -.688 | .737 |
| AT | 904 | 5 | 25 | 18.06 | 90.25 | 4.83 | -.630 | -.271 | .677 |
| OT | 904 | 3 | 15 | 9.98 | 83.00 | 3.14 | -.154 | -.774 | .514 |
| OAÖ Top. | 904 | 25 | 105 | 73.47 | 87.25 | 16.17 | -.429 | -.195 | .877 |

| | | | | | | | | | |
|--------------|-----|----|----|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| ŞPH | 904 | 5 | 20 | 14.69 | 73.25 | 3.47 | -.298 | -.646 | .713 |
| AF | 904 | 4 | 16 | 12.17 | 76.00 | 2.65 | -.384 | -.569 | .579 |
| MRK | 904 | 5 | 20 | 13.79 | 69.75 | 3.60 | -.153 | -.702 | .694 |
| NSN | 904 | 4 | 16 | 12.20 | 76.25 | 2.94 | -.511 | -.522 | .636 |
| EDEÖ Top. | 904 | 18 | 72 | 53.03 | 73.50 | 10.15 | -.172 | -.374 | .859 |

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okuma alışkanlıklarının yüksek düzeyde ($87.25 > 70$), eleştirel düşünme eğilimlerinin ise orta düzeyin üzerinde ($73.5 > 70$) olduğu görülmektedir. OAÖ'den alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek puanı “Bireysel Tutum” alt boyutunda (94.5) aldığı görülmektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının .514 ile .782 arasında değer aldığı ve toplam güvenilirliğin .877 olduğu belirlenmiştir. EDEÖ'den alınan puanlar incelendiğinde ise öğrencilerin en yüksek puanı “Nesnellik” alt boyutundan (76.25) aldığı tespit edilmiştir. Bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayıları .579 ile .713 arasında değerler almıştır ve toplam güvenilirlik .859 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma yapılmadan önce ilgili kurumdan araştırma etik kurul izni ve MEB'den araştırma izni alınmıştır. Ölçekler iki haftalık süre içinde araştırmacı tarafından uygulanarak veriler elde edilmiştir. Uygulamalardan önce, ilgili okulların idari personeliyle görüşülerek bilgilendirme yapılmış ve hangi sınıf düzeyinde uygulanacağına dair bilgi verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı aktarılmıştır. Katılımcı öğrencilere uygulamanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği konusunda detaylı bilgi verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması, gönüllülük esasına dayanmıştır. Öğrencilere istemedikleri sorulara yanıt vermeyebilecekleri, istedikleri anda anketi doldurmayı bırakabilecekleri açıklanmıştır. Uygulamada 911 ölçek kullanılmış ancak 7 ölçek eksik veriler sebebiyle çalışmadan çıkarılmış, veriler toplamda 904 katılımcıdan elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normallik değerlerine Kolmogorov-Smirnov testiyle bakılmış ve OAÖ için .001, EDEÖ için .003 değerleri ile normallik varsayımının karşılanmadığı ($p < .05$) saptanmıştır. Bu nedenle

basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, normallik için belirlenen referans aralığının (basıklık $\pm < 1.96$ ve çarpıklık $\pm < 1$) karşılandığı (OAÖ_{kurtosis/skewness}; -.195, -.429 ile EDEÖ_{kurtosis/skewness}; -.374, -.172) görülmüştür. Öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA testi, Tukey testi, Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bubölümde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmış ve açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından OAÖ'den aldıkları puanlara ilişkin analiz bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

OAÖ Cinsiyet Değişkeni Bulguları

| OAÖ | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | p |
|--------|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| BT | Kız | 470 | 23.58 | 5.16 | 4.795 | .000* |
| | Erkek | 434 | 21.80 | 5.95 | | |
| OD | Kız | 470 | 23.68 | 5.91 | 4.859 | .006* |
| | Erkek | 434 | 21.65 | 6.65 | | |
| AT | Kız | 470 | 18.40 | 4.76 | 2.183 | .172 |
| | Erkek | 434 | 17.70 | 4.89 | | |
| OT | Kız | 470 | 10.20 | 2.97 | 2.229 | .016* |
| | Erkek | 434 | 9.74 | 3.29 | | |
| Toplam | Kız | 470 | 75.86 | 15.09 | 4.670 | .008* |
| | Erkek | 434 | 70.89 | 16.91 | | |

* $p < .05$

Tablo 3'te OAÖ'den öğrencilerin aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre BT, OD, OT alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık saptanırken ($p < .05$); AT boyutunda saptanmamıştır ($p > .05$). Kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından EDEÖ'den aldıkları puanlara ilişkin analiz bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4*EDEÖ Cinsiyet Değişkeni Bulguları*

| EDEÖ | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | t | p |
|--------|----------|-----|-----------|------|-------|-------|
| ŞPH | Kız | 470 | 14.80 | 3.37 | .986 | .126 |
| | Erkek | 434 | 14.57 | 3.58 | | |
| AF | Kız | 470 | 12.49 | 2.47 | 3.767 | .003* |
| | Erkek | 434 | 11.82 | 2.79 | | |
| MRK | Kız | 470 | 14.02 | 3.57 | .424 | .782 |
| | Erkek | 434 | 13.92 | 3.64 | | |
| NSN | Kız | 470 | 12.47 | 2.87 | 2.850 | .108 |
| | Erkek | 434 | 11.91 | 2.99 | | |
| Toplam | Kız | 470 | 53.78 | 9.66 | 2.293 | .088 |
| | Erkek | 434 | 52.23 | 10.6 | | |

* $p < .05$

Yukarıda yer alan Tablo 4 bulgularına bakıldığında öğrencilerin puanlarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin AF alt boyutunda farklılaştığı ($p < .05$), diğer alt boyutlar ve toplam puanda farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasına karşın kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puan aldıkları ve dolayısıyla da eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların OAÖ'ye ilişkin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*OAÖ Sınıf Düzeyi Bulguları*

| OAÖ | Sınıf düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | Tukey |
|--------|--------------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------------|
| BT | 2. sınıf | 296 | 22.84 | 5.82 | 3.668 | .026* | 3-4 |
| | 3. sınıf | 331 | 23.23 | 5.40 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 22.01 | 5.59 | | | |
| OD | 2. sınıf | 296 | 23.51 | 6.53 | 12.935 | .000* | 2-4, 3-4 |
| | 3. sınıf | 331 | 23.33 | 6.22 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 21.11 | 6.05 | | | |
| AT | 2. sınıf | 296 | 17.70 | 5.06 | 1.250 | .287 | - |
| | 3. sınıf | 331 | 18.22 | 4.80 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 18.26 | 4.58 | | | |
| OT | 2. sınıf | 296 | 9.99 | 3.26 | 4.660 | .010* | 3-4 |
| | 3. sınıf | 331 | 10.33 | 3.05 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 9.55 | 3.05 | | | |
| Toplam | 2. sınıf | 296 | 74.03 | 16.86 | 5.319 | .005* | 3-4 |
| | 3. sınıf | 331 | 75.10 | 15.63 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 70.93 | 15.81 | | | |

* $p < .05$

Tablo 5'te katılımcıların OAÖ'den aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ve toplam puanda farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$) ($3 > 1 > 4$). Katılımcıların EDEÖ'ye ilişkin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6*EDEÖ Sınıf Düzeyi Bulguları*

| EDEÖ | Sınıf düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | Tukey |
|--------|--------------|-----|-----------|-------|-------|-------|-------|
| ŞPH | 2. sınıf | 296 | 14.45 | 3.54 | 2.308 | .100 | - |
| | 3. sınıf | 331 | 15.01 | 3.55 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 14.57 | 3.29 | | | |
| AF | 2. sınıf | 296 | 12.09 | 2.69 | 1.401 | .247 | - |
| | 3. sınıf | 331 | 12.36 | 2.63 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 12.03 | 2.62 | | | |
| MRK | 2. sınıf | 296 | 13.83 | 3.77 | .912 | .402 | - |
| | 3. sınıf | 331 | 14.18 | 3.59 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 13.87 | 3.44 | | | |
| NSN | 2. sınıf | 296 | 11.85 | 3.16 | 4.811 | .008* | 2-3 |
| | 3. sınıf | 331 | 12.57 | 2.77 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 12.14 | 2.84 | | | |
| Toplam | 2. sınıf | 296 | 52.21 | 10.29 | 3.137 | .044* | 2-3 |
| | 3. sınıf | 331 | 54.12 | 10.12 | | | |
| | 4. sınıf | 277 | 52.61 | 9.94 | | | |

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre EDEÖ'den katılımcıların aldıkları puanlar sınıf düzeyi açısından analiz edildiğinde ölçek toplamı ve NSN alt boyutunda farklılık göstermektedir ($p < .05$) ($3 > 4 > 1$). OAÖ'den katılımcıların aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan istatistiksel işlem bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*OAÖ Anne Eğitim Durumu Bulguları*

| OAÖ | Eğitim düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | Tukey | |
|--------|---------------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------|-----|
| BT | İlkokul | 98 | 22.10 | 5.90 | 1.078 | .357 | - | |
| | Ortaokul | 136 | 22.21 | 5.56 | | | | |
| | Lise | 151 | 22.83 | 5.74 | | | | |
| | Üniversite | 519 | 22.95 | 5.54 | | | | |
| OD | İlkokul | 98 | 21.39 | 6.49 | 3.073 | .027* | 1-3 | |
| | Ortaokul | 136 | 21.83 | 5.98 | | | | |
| | Lise | 151 | 23.23 | 6.42 | | | | |
| | Üniversite | 519 | 23.03 | 6.37 | | | | |
| AT | İlkokul | 98 | 15.06 | 5.26 | 33.210 | .000* | 1-3 | |
| | Ortaokul | 136 | 16.46 | 4.73 | | | 1-4 | |
| | Lise | 151 | 17.26 | 4.47 | | | 2-4 | |
| | Üniversite | 519 | 19.29 | 4.46 | | | 3-4 | |
| OT | İlkokul | 98 | 9.77 | 3.15 | 1.085 | .354 | - | |
| | Ortaokul | 136 | 9.78 | 3.05 | | | | |
| | Lise | 151 | 9.74 | 3.07 | | | | |
| | Üniversite | 519 | 10.14 | 3.18 | | | | |
| Toplam | İlkokul | 98 | 68.32 | 16.51 | 7.760 | .000* | 1-4 | |
| | Ortaokul | 136 | 70.27 | 15.30 | | | | |
| | Lise | 151 | 73.05 | 15.78 | | | | 2-4 |
| | Üniversite | 519 | 75.41 | 16.13 | | | | |

***p<.05**

Tablo 7’deki bulgulara göre; katılımcıların OAÖ puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından OD ve AT alt boyutlarıyla toplam puanda istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları yükseldikçe OAÖ’den aldıkları puanlarda da paralel şekilde bir artışın olduğu görülmektedir ($4 > 3 > 2 > 1$).

Tablo 8*OAÖ Baba Eğitim Durumu Bulguları*

| OAÖ | Eğitim düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | <i>p</i> | Tukey |
|--------|---------------|-----|-----------|-------|--------|----------|-------------------|
| BT | İlkokul | 27 | 23.52 | 5.31 | 3.647 | .012* | 2-4 |
| | Ortaokul | 104 | 21.56 | 5.96 | | | |
| | Lise | 176 | 22.45 | 5.82 | | | |
| | Üniversite | 597 | 23.03 | 5.47 | | | |
| OD | İlkokul | 27 | 22.93 | 6.03 | 2.625 | .049* | 2-4 |
| | Ortaokul | 104 | 21.13 | 6.17 | | | |
| | Lise | 176 | 22.59 | 6.44 | | | |
| | Üniversite | 597 | 23.01 | 6.35 | | | |
| AT | İlkokul | 27 | 15.78 | 4.62 | 28.242 | .000* | 1-4 2-4 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 15.83 | 4.88 | | | |
| | Lise | 176 | 16.30 | 4.86 | | | |
| | Üniversite | 597 | 19.08 | 4.46 | | | |
| OT | İlkokul | 27 | 9.93 | 2.80 | 1.285 | .278 | - |
| | Ortaokul | 104 | 9.45 | 3.12 | | | |
| | Lise | 176 | 9.90 | 3.09 | | | |
| | Üniversite | 597 | 10.09 | 3.16 | | | |
| Toplam | İlkokul | 27 | 72.15 | 16.72 | 8.306 | .000* | 2-4 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 67.57 | 16.12 | | | |
| | Lise | 176 | 71.24 | 15.66 | | | |
| | Üniversite | 597 | 75.22 | 16.01 | | | |

****p*<.05**

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre; atılımcıların OAÖ puanlarının baba eğitim durumuna göre BT, OD, AT alt boyutlarıyla toplam puanda farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$) ($4 > 1 > 3 > 2$). Katılımcıların EDEÖ’den aldıkları puanların anne eğitim durumu açısından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9*EDEÖ Anne Eğitim Durumu Bulguları*

| EDEÖ | Eğitim düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | Tukey |
|--------|---------------|-----|-----------|-------|-------|-------|-------|
| ŞPH | İlkokul | 98 | 14.36 | 3.41 | 2.971 | .031* | 2-4 |
| | Ortaokul | 136 | 14.10 | 3.32 | | | |
| | Lise | 151 | 14.47 | 3.72 | | | |
| | Üniversite | 519 | 14.97 | 3.43 | | | |
| AF | İlkokul | 98 | 11.94 | 2.61 | 1.442 | .229 | - |
| | Ortaokul | 136 | 12.02 | 2.63 | | | |
| | Lise | 151 | 11.91 | 2.71 | | | |
| | Üniversite | 519 | 12.32 | 2.64 | | | |
| MRK | İlkokul | 98 | 12.94 | 3.42 | 5.938 | .001* | 1-4 |
| | Ortaokul | 136 | 13.60 | 3.50 | | | |
| | Lise | 151 | 13.60 | 3.77 | | | |
| | Üniversite | 519 | 14.37 | 3.58 | | | |
| NSN | İlkokul | 98 | 11.97 | 2.66 | 2.959 | .032* | - |
| | Ortaokul | 136 | 11.81 | 3.15 | | | |
| | Lise | 151 | 11.85 | 3.05 | | | |
| | Üniversite | 519 | 12.45 | 2.88 | | | |
| Toplam | İlkokul | 98 | 51.20 | 9.27 | 4.798 | .003* | 1-4 |
| | Ortaokul | 136 | 51.53 | 9.90 | | | |
| | Lise | 151 | 51.84 | 10.73 | | | |
| | Üniversite | 519 | 54.12 | 10.08 | | | |

*** $p < .05$**

Tablo 9'a göre ilkokul öğrencilerinin EDEÖ'den aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre yapılan istatistiksel işlem sonucunda ŞPH, MRK alt boyutları ve toplam puanda farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarda da artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 10*EDEÖ Baba Eğitim Durumu Bulguları*

| EDEÖ | Eğitim düzeyi | n | \bar{X} | ss | F | p | Tukey |
|--------|---------------|-----|-----------|-------|-------|-------|------------|
| ŞPH | İlkokul | 27 | 14.30 | 3.44 | 6.373 | .000* | 2-4 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 13.76 | 3.39 | | | |
| | Lise | 176 | 14.11 | 3.58 | | | |
| | Üniversite | 597 | 15.04 | 3.41 | | | |
| AF | İlkokul | 27 | 11.93 | 2.98 | 2.794 | .039* | - |
| | Ortaokul | 104 | 11.82 | 2.40 | | | |
| | Lise | 176 | 11.80 | 2.70 | | | |
| | Üniversite | 597 | 12.35 | 2.64 | | | |
| MRK | İlkokul | 27 | 13.30 | 2.61 | 9.100 | .000* | 2-4 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 12.66 | 3.34 | | | |
| | Lise | 176 | 13.43 | 3.65 | | | |
| | Üniversite | 597 | 14.39 | 3.60 | | | |
| NSN | İlkokul | 27 | 11.78 | 2.83 | 3.928 | .008* | 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 11.77 | 2.94 | | | |
| | Lise | 176 | 11.71 | 3.10 | | | |
| | Üniversite | 597 | 12.44 | 2.87 | | | |
| Toplam | İlkokul | 27 | 51.30 | 8.69 | 8.525 | .000* | 2-4 3-4 |
| | Ortaokul | 104 | 50.01 | 9.65 | | | |
| | Lise | 176 | 51.05 | 10.51 | | | |
| | Üniversite | 597 | 54.22 | 9.99 | | | |

* $p < .05$

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında katılımcıların EDEÖ'den aldıkları puanlar baba eğitim durumu açısından ŞPH, MRK, NSN alt boyutları ve toplam puanda farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$) ($4 > 1 > 3 > 2$).

İlkokul öğrencilerinin OAÖ ve EDEÖ'den aldıkları ortalama puanların ilişkisinin düzey ve yönünün tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11*OAÖ ve EDEÖ Korelasyon Bulguları*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| OAÖ ¹ | 1.00 | .861** | .868** | .736* | .718** | .650** | .520** | .550** | .548** | .462** |
| BT ² | | 1.00 | .664** | .500** | .528** | .595** | .457** | .508** | .485** | .450** |
| OD ³ | | | 1.00 | .461** | .546** | .542** | .435** | .471** | .452** | .377** |
| AT ⁴ | | | | 1.00 | .421** | .432** | .356** | .355** | .376** | .288** |
| OT ⁵ | | | | | 1.00 | .522** | .429** | .424** | .460** | .350** |
| EDEÖ ⁶ | | | | | | 1.00 | .824** | .780** | .831** | .753** |
| ŞPH ⁷ | | | | | | | 1.00 | .544** | .569** | .474** |
| AF ⁸ | | | | | | | | 1.00 | .536** | .491** |
| MRK ⁹ | | | | | | | | | 1.00 | .486** |
| NSN ¹⁰ | | | | | | | | | | 1.00 |

Tablo 11’da araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin ilişki bulgularını elde etmek için yapılan Pearson korelasyon testi bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgularda OAÖ ve EDEÖ toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = .650$). OAÖ ölçeğinin alt boyutlarıyla ilişkisine bakıldığında; BT ($r = .861$), OD ($r = .868$), AT ($r = .736$), OT ($r = .718$) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. EDEÖ ölçeğinin kendi alt boyutlarıyla olan ilişkisinde ise ŞPH ($r = .824$), AF ($r = .780$), MRK ($r = .831$), NSN ($r = .753$) ile pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemeyi ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmada elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin OAÖ’ye ilişkin puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm alt faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin EDEÖ’ye ilişkin puanları ise “Meraklılık” boyutunda orta düzeye yakınken diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Kıran (2019) yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Genel olarak bu becerilerin orta düzeyde olduğunu ortaya

koymuştur. Öğrenciler, özellikle analiz ve değerlendirme konularında yüksek performans sergilerken; çıkarım yapma, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme gibi alanlarda ise orta seviyede kaldıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin bazı eleştirel düşünme alanlarında güçlü, diğerlerinde ise gelişmeye açık olduklarını göstermektedir. Bu sonuç araştırma sonuçları için olumlu olmakla birlikte alan yazınındaki durumun saptanması için yapılan çalışmalar incelenmiştir. Demir (2017) çalışmasında, kitap okuma süresinin artmasıyla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini ifade etmektedir. Bu bulgu, Yıldırım-Döner ve Demir'in (2024) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Yıldırım-Döner ve Demir'in analizleri, okuma süresinin artmasının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir. Özellikle günde 61 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, okuma becerilerinin %6'sını açıklayabildiği belirlenmiştir. Yurtbakan ve Erdoğan (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun (%80.20) düzenli kitap okuduğunu, kalan öğrencilerin (%19.80) ise düzenli kitap okumadığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle okuma alışkanlıklarının ve sürelerinin artırılması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir. Usta'nın (2019) çalışma bulgularına bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin OAÖ' den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin "Ailenin tutumu" faktörü hariç tüm faktörlerde ve ölçeğin toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu bir eğilim sergilediğine işaret edebileceği gibi ailenin tutumunun öğrencinin cinsiyetine göre değişiklik göstermemesi her iki cinsiyet için de benzer düzeyde destek sağlandığı anlamına gelebilir. Semizoğlu'nun (2013) araştırması, kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama başarı durumları (OABD) ile ilgili yapılan bir çalışmada (Yurtbakan ve Erdoğan, 2020) ise kız öğrencilerin OABD puan ortalamaları, erkek öğrencilerin OABD puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, kız öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde genel olarak daha üstün performans sergilediklerini göstermektedir. Öğrencilerin EDEÖ' den aldıkları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, sadece açık fikirlilik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meraklılık,

nesnellik ve şüphecilik boyutlarında ve genel ölçek üzerinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum açık fikirlilik konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark olduğunu, diğer alanlarda ise benzer seviyelerde olduklarını göstermektedir. Karabacak'ın (2011) araştırmasına göre eleştirel düşünme becerilerinin öz düzenleme alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha başarılıdır. Bu bulgu kız öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme konusunda daha yetkin olduklarını göstermektedir. Diğer eleştirel düşünme alanlarında ise cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte her iki ölçeğin tüm faktörlerinde kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kız öğrencilerin çeşitli eğitim performans göstergelerinde genellikle daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymaktadır.

İlkokul öğrencilerinin OAÖ'den aldıkları puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 3. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Toplam puanlara bakıldığında en düşük puanı 4. sınıf öğrencilerinin aldığı gözlemlenmiştir. Bu durumun; 4. sınıf müfredatının daha yoğun ve zorlu olması nedeniyle öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ayırdıkları zamanı azaltması, sosyal çevrelerinde ve arkadaş gruplarında daha fazla zaman geçirmek istemeleri, büyüme ve gelişme döneminin getirdiği duygusal değişikliklerin okuma alışkanlıklarını etkileyebileceği gibi farklı sebepleri olabilir. Yılmaz ve Ertem'in (2020) çalışmasına göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı toplam puanları sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, farklılık olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun, araştırmanın sınırlı sayıda katılımcı ile yapılmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin EDEÖ'den aldıkları puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise "Nesnellik" boyutunda ve toplamda 2. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıf lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir. En düşük puanı ise 2. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür. Bu bulgu, çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte olaylara daha nesnel bakabildiklerini ve bilgiye eleştirel bir perspektiften yaklaşabildiklerini göstermektedir. Ay ve Akgöl'ün (2008) çalışmasında, yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırma 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün, 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar eleştirel düşünme becerilerinin yaş ve eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte geliştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin OAÖ ve EDEÖ'den aldıkları puan ortalamaları anne-baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde OAÖ'nün "Okuma türü" alt faktörü hariç tüm faktörlerde ve toplamda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri düzeyi de artmaktadır. Bu bulgu, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmesi, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına hem rol model olarak etkili olduklarını hem de daha fazla akademik destek sağladıklarını düşündürmektedir. Aydın ve Balkan'ın (2022) araştırmasında anne eğitim durumu ile çocukların okuma sıklığı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek okuma sıklığı puan ortalaması üniversite mezunu annelere aitken, en düşük ortalamaya okuryazar olmayan annelerin çocukları sahiptir. Eğitim durumu yükseldikçe çocukların okuma sıklığı puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum anne eğitim düzeyinin çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kıran (2019) ise yaptığı çalışmada, öğrencilerin babalarının öğrenim durumu arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığını gözlemlemiştir. Daha önce yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Ateş (2008) ve Semizoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda babaları lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, babaları ilkokul mezunu veya okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum babanın eğitim seviyesinin, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne ve baba eğitim durumlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Anne ve babası yüksek öğrenimli olan öğrenciler, daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olma eğilimindedir. Bu durum yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarına daha fazla zihinsel uyarım ve dilsel girdi sağlayabilmelerinden, evde soru sorma ve tartışma ortamını teşvik etmelerinden ve eleştirel düşünmeyi modellemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarına fikirlerini özgürce ifade etmelerine ve sorgulama yapmalarına olanak tanıyan daha demokratik aile ortamları yaratmaları da mümkündür. Bu da çocukların farklı bakış açılarına saygı duymalarını, hatalardan öğrenmelerini ve yeni fikirleri keşfetmelerini

teşvik eder. Araştırma sonucunda, anne ve babası kitap okuyan, evinde çok sayıda kitap bulunan ve ebeveynleri ile birlikte kütüphaneye giden çocukların okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, aile desteğinin ve birlikte gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinin çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olmasıdır. Okuma alışkanlığı birçok farklı akademik becerinin gelişmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Okuma alışkanlığının farklı değişkenler ile birlikte incelendiği çalışmalar alan yazınında yer almaktadır. Yıldırım-Döner ve Demir (2024) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmanın bulgularında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini %3 oranında yordadığı ve aralarında pozitif yönde bir korelasyonun olduğu saptanmıştır. Arslan (2023) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmada okuma alışkanlığı ile STEM tutumu incelenmiş ve aralarında orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığının öğrencilerin STEM tutumlarının %33'lük bir kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Esen-Aygün (2021) ilkökul öğrencilerinin okuduklarını anlamaları ve okuma kaygıları arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracılık rolünü araştırmıştır. Okuma alışkanlığının okuduğunu anlama ve okuma kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eminoğlu ve Özkan (2019) ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada yüksekökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yaşam boyu öğrenme tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Usta'nın (2019) ilkökul düzeyinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Akbıyık (2002) lise öğrencilerinin eleştirel düşünme ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Arslan (2022) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin başarı hedef yönelimlerini olumlu düzeyde yordadığını belirlemiştir. Araştırmaların bulguları incelendiğinde, okuma alışkanlığının öğrencilerin bilgiye eleştirel bir perspektiften bakma, analiz yapma ve sorgulama becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını, ancak bu etkinin tam anlamıyla güçlü olmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel

düşünme eğilimlerini daha yüksek düzeye taşımak için okuma etkinliklerinin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini doğrudan destekleyecek analiz, tartışma ve problem çözme gibi çeşitli uygulamaların eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme değişkenlerinin birçok farklı değişkenle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda her ikisinin de öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceriler olduğu yorumunda bulunulabilir. Okuma alışkanlığının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine yönelik olarak Karatay (2015) okuma halkası modelini önermektedir. Bu modelde öğrencilerin kitapları yalnız, üç-beş kişilik gruplar hâlinde okuduktan sonra üzerine tartışması beklenmektedir. Günümüz eğitim sisteminde ve sosyal hayatta eleştirel düşünebilmek için okumayı alışkanlık hâline getirmek ve okuduğunu anlamak büyük önem arz etmektedir. Bu denli önemli becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamak okul ve aile iş birliği ile sağlanabilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ise aşağıdaki önerilerin ilgili tüm paydaşlara yönelik olarak getirilmesi uygun bulunmuştur:

- İlkokulun ilk yılından itibaren, her öğrencinin haftalık olarak belirli bir süre okuma yapması sağlanmalı ve okuma süreleri öğrenci takip çizelgeleri ile kayıt altına alınmalıdır.
- Öğrencilerin okuma süreleri ve metin türlerine göre gelişimleri periyodik olarak gözden geçirilerek okuma alışkanlıklarının gelişip gelişmediği değerlendirilebilir.
- Kız ve erkek öğrencilerin ilgisini çekecek farklı temalarda okuma materyalleri sağlanarak her iki grupta da okuma alışkanlığı teşvik edilebilir.
- Her sınıf seviyesinde, öğrencilerin birlikte analiz yapabileceği ve tartışabileceği kitap kulüpleri ya da okuma grupları kurulmalıdır. Öğrencilere okudukları kitapla ilgili eleştirel sorular yöneltilmeli ve grup çalışmalarıyla bu sorulara birlikte yanıt aramaları teşvik edilmelidir. Her etkinlik sonrası değerlendirme yapılması, eleştirel düşünme becerisindeki gelişimi gözlemlemek için veri sağlayabilir.
- Öğrencilerin çelişkili konular üzerinde beyin fırtınası yapabileceği, sorunlara farklı çözümler üretmeleri isteneceği ve birbirleriyle düşüncelerini paylaşabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını pekiştirmek adına ailelere, çocukları için bir kitap köşesi oluşturma ve haftanın belirli günlerinde tüm aile bireylerinin

katılımıyla bir okuma saati yapma önerisinde bulunulmalıdır. Ailelerin bu uygulamaları yapıp yapmadıkları periyodik olarak kontrol edilerek öğrencinin okuma alışkanlığındaki gelişim izlenebilir.

- Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması için bilgilendirme ve destek programları düzenlenebilir. Örneğin ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma saatleri düzenlemesi ve kitap üzerine sohbet etmeleri teşvik edilebilir.
- Okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin zaman içinde nasıl geliştiğini gözlemlemek için uzunlamasına araştırmalar yapılabilir. Aynı öğrenci grubunu birkaç yıl boyunca takip ederek okuma alışkanlıklarının ve eleştirel düşünme becerilerinin yaş ve eğitim düzeyi arttıkça nasıl değiştiği incelenebilir. Bu tür bir çalışma, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde gözlenen artışa dair daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.

Yazar Katkıları: Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün E-50704946-100-420944 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

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

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Extended Summary

Introduction

It is an important point that the reading skill acquired during the education-training process turns into a permanent habit. The reading habit acquired during this process can turn into a lifelong learning adventure for the individual. Regular reading enables the individual to continuously acquire knowledge and improve himself/herself. Reading habit is defined as the individual seeing reading as a need continuously and regularly and reading continuously in line with this, a behavioral pattern that shows the reading preferences, tastes and frequencies of the students, a tool that allows a person to understand himself/herself and the world he/she lives in and the desire to use this tool and the regular continuation of the act of reading at certain intervals. The positive changes in the cognitive and social life of the individual who acquires the reading habit also directly affect his/her academic life in a positive way. Here, the development of the individual's vocabulary and the meaning of unfamiliar words as he/she understands the context of the text he/she reads, and the ability to understand the text he/she reads quickly and correctly are important. In today's education processes, it is aimed for students to be able to create new and original cognitive structures based on what they read and learn, and to use their cognitive abilities at a high level. It is expected that knowledge is no longer a phenomenon that exists in the student's mind and is transferred to daily life and its visibility is ensured. In order to achieve this, it is important to carry out reading at a critical level and to pass each piece of information through this filter and transfer it to life. The concept of critical reading can be mentioned here. In order to move from reading to critical reading, critical thinking skills must first be developed. Critical thinking is the ability to examine, interpret, evaluate issues and events with a questioning approach based on doubt, and eventually make a consistent decision. This skill set requires discovering causal relationships between events and situations, determining the similarities and differences between them by seeing the details, and using various criteria together when ranking. It covers the sub-skills expressed as determining the validity and acceptance level of the information presented, analyzing it logically, evaluating the situation, and finally reaching a conclusion.

This research can help us better understand the relationship between the reading habits of 2nd, 3rd, and 4th grade primary school students and their critical thinking tendencies in a broader framework. The findings of the research

can provide information that will help educators and parents develop children's reading and critical thinking skills. Based on all these, the purpose of the study is to examine the relationship between the reading habits and critical thinking tendencies of primary school students studying in Sivas province.

Method

In this study, the correlational research design, which is frequently used by researchers among quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 904 2nd, 3rd and 4th grade students attending primary school in the city center of Sivas in the 2023-2024 academic year. Probability random sampling was preferred in sample selection. The research data were obtained by applying the "*Reading Habit Scale for Primary School Students*" and the "*Critical Thinking Tendencies Scale for Primary School Students*". The scales were applied after the permissions of the authors were obtained. Before the research, research ethics committee permission was obtained from the relevant institution and research permission from the Ministry of National Education. The data were obtained by applying the scales by the researcher within a two-week period. Before the applications, the administrative staff of the relevant schools were contacted and informed about the grade level at which it would be applied. In addition, the purpose of the research was conveyed to the classroom teachers. The participant students were given detailed information about the purpose of the application and how to fill out the scales. The application of the scales was based on a voluntary basis. The normality values of the scores obtained from the scales were examined with the Kolmogorov-Smirnov test and it was determined that the normality assumption was not met ($p < .05$) with the values of .001 for OAS and .003 for EDES. Therefore, the kurtosis and skewness values were examined and it was seen that the reference range determined for normality (kurtosis $\pm < 1.96$ and skewness $\pm < 1$) was met (OASKurtosis/skewness; -.195, -.429 and OASKurtosis/skewness; -.374, -.172). In order to determine whether the mean scores obtained by the students from the scales created a significant difference in terms of variables, independent groups t test, one-way ANOVA test, Tukey test, Pearson Correlation test were used.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It was observed that the reading habits of primary school students were at a high level and their critical thinking tendencies were above the medium level.

The reading habits of the students showed a significant difference in favor of female students in all factors and total scores except for one sub-dimension of the scale according to the gender variable; however, a significant difference was found in only one sub-dimension of the scale for critical thinking tendencies. When the reading habits of primary school students were examined according to the grade level variable, a significant difference was observed between the 3rd and 4th grades in favor of the 3rd grades. When the total scores were examined, it was observed that the 4th grade students received the lowest score. When the critical thinking tendencies of the students were examined according to the grade level variable, a significant difference was found between the 2nd and 3rd grades in favor of the 3rd grade. As the education levels of the participants' parents increased, the levels of reading habits and critical thinking tendencies also increased. Another finding obtained in this study was that the relationship between the reading habits of primary school students and their critical thinking tendencies was at a medium level. Reading habits play an active role in the development of many different academic skills. The reading circle model is suggested for the development of critical thinking by reading habits. In this model, students are expected to discuss the books after reading them alone or in groups of three to five. In today's education system and social life, it is of great importance to make reading a habit and to understand what you read in order to think critically. Ensuring that students acquire such important skills can be achieved through school and family cooperation. Activities and practices can be carried out starting from the first year of primary school so that students can gain reading habits. Teachers can use various reading texts to carry out reading habits and critical thinking skills together. Considering the positive effect of reading on critical thinking, a library can be set up at home and trips can be organized so that students can gain library habits. In studies planned to be conducted on this subject, different variables of students' reading habits and critical thinking tendencies can be investigated by using semi-structured interview questions.

Kaynakça

Akar, C., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339-1355. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/25000/263928>

- Akar, C., ve Uluçınar, U. (2023). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilenmesi*. 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 9-12 Kasım, Antalya/Kemer.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aramide, K. A. (2015). Effect of parental background factors on reading habit of secondary school students in Ogun State, Nigeria. *Journal of Applied Information Science and Technology*, 8(1), 70-80. Retrieved from https://jaistonline.org/vol8_no1_Aramide.pdf
- Arslan, A. (2022). The prediction level of university students' critical thinking dispositions to achievement goal orientations. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2505-2530. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364159>
- Arslan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve STEM tutumlarının incelenmesi. *Educational Academic Research*, (49), 23-38. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.1039309>
- Arslan, A., Bıçakçığıl-Özsoy, R., ve Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 730-747. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3622>
- Ateş, M. (2008). *İlköğretimin ikinci kademesinde okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Aydın, C. U., ve Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 29-41. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1083726>
- Baker, L., Scher, D., and Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem akademi.
- Cho, B., & Lee, J. (2013). *The effects of creativity and flow on learning through the steam education on elementary school contexts*. Paper presented at the International Conference of Educational Technology, Sejong University, South Korea.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Çelik, B. (2020). A Study on the factors affecting reading and reading habits of preschool children. *International Journal of English Linguistics*, 10(1), 101-114. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p101>
- Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Ayyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler). *Okuma eğitimi* içinde (ss. 1-31). Anı Yayıncılık.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 115–132.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1441–1453.
- Eminoğlu, N., ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95. <https://doi.org/10.35233/oyea.571160>
- Esen-Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 683–707.

- Esen-Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Jacob, U. S., & Pillay, J. (2021) Effectiveness of music therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(1), 251-265. Retrieved from: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5526>
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefield Education.
- Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H., Külah, E., ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kayahan- Yüksel, D., & Emmioğlu- Sarıkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351>
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Kırmızı, F. S., Fenli, A., ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>
- Kuru, G., ve Şimşek, A. (2022). Türkiye’de ilkokula yönelik eleştirel düşünme becerisiyle ilgili kişilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1062-1089. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1102533>
- 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* 2(1) 132-139. <https://dergipark.org.tr/pub/epod/issue/5806/77235>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB (2018a). *Türkçe öğretim programı ilkokul ve ortaokul, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. MEB Yayınları.
- MEB (2018b) *Eğitim vizyon belgesi*. MEB Yayınları.
- MEB (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Ogunrombi, S. A., and Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(4), 50-57. <https://doi.org/10.1108/00242539510089750>
- Owusu-Acheaw, M., and Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 6(5), 1–22.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(5), 117–136.

- Özgül, B. G., & Demir, S. (2022). Teacher Opinions About Students' Reading Attitude, Habits and Metacognitive Awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.02.008>
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asian libraries*. 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand, Aug.20- 28th.
- Semizoglu, R. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Sharma, G. (2017). Farklı örnekleme tekniklerinin artıları ve eksileri. *Uluslararası Uygulamalı Araştırma Dergisi*, 3(7), 749–752.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32, 559-572.
- Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 603–622.
- Usta, M. (2019). *Sınıföğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uysal, Z. E., Özkaya, P. G., ve Coşkun, M. V. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: Muğla, Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 224-240. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.11>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım-Döner, S., ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(242), 1023-1058. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1218134>

- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, M., ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34). <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.489>
- YÖK (2019). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. YÖK Yayınları.
- Yurtbakan, E., ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Yüksel, D. K., ve Geçimli, M. (2023). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı nasıl uygulanıyor? program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir incelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 986-1005. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1335627>