



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma İlişkisinin İncelenmesi*

Tayfun OKUR**

Seyit ATEŞ***

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri düzeylerinin tespiti ve beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma korelasyon araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 96 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçları ile öğrencilerin beceri düzeyleri tespit edilerek beceriler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin birbiriyle ilişkisi incelendiğinde pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, eleştirel yazma, ilkokul

Investigation into the Relationship between Critical Reading and Critical Writing of Fourth-Grade Primary School Students

Abstract

This study aimed to determine the levels of critical reading and writing skills and examine the relationship between these skills among fourth-grade primary school students. This study was conducted employing a correlational research design. The study's participants were 96 fourth-grade students studying at a public school in Bursa during the 2024-2025 academic year. The researchers developed critical reading and writing assessment tools for this study. Students' skill levels were determined, and the relationship between the skills was analysed. The findings revealed that critical reading and writing skills of fourth-graders were at a basic level. The relationship between critical reading and critical writing skills was analysed and concluded that there was a strong and positive relationship.

Keywords: Critical reading, critical writing, primary school

Giriş

Okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye dair literatürde kuramsal ve uygulama temelli pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Arıcı ve Taşkın, 2019; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Graham ve Hebert 2011; Harl, 2013; Kim ve diğ., 2018; Palmer, 2010). Hatta okuma ve eleştirel düşünme ile yazma ve eleştirel düşünmenin birlikte çalışmalara konu edildiği de görülmektedir (Döner ve Demir, 2024; Hasanah, Martina ve Afriani, 2022; Hidayati, Inderawati ve

* Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın “Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, t.okur91@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8546-8918

*** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Ankara, seyitates@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4498-0376

Loeneto, 2020; Hosseini ve diğ., 2012; Karadüz, 2010; Paige, Rupley ve Ziglari, 2024). Ancak temel okuma ve temel yazmanın ötesinde üst düzey zihinsel süreçler gerektiren eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerileri arasında ilişkiyi ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Kamçı ve Tuncer, 2025).

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma, üst düzey zihinsel bir beceri olan eleştirel düşünme sürecini (Haladyna ve Rodriguez, 2013) gerektiren okuryazarlık becerileri olarak değerlendirilmektedir (Afflerbach ve Cho, 2011). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayan bir okur, edilgen bir tavırla metindeki iletileri doğru kabul edebilmekte (Ülper, 2021); bu durum, okurun yazar tarafından kolaylıkla yönlendirilebilmesine neden olabilmektedir (Çiftçi, 2006; Gregory ve Cahill, 2009). Aktarımcı okuma olarak da adlandırılan bu süreçte; tek bir metne odaklanılarak yazara koşulsuz inanma söz konusu olup süreç, yüzeysel (literal) anlamayla sonuçlanmaktadır (Akyol, 2020). Satır aralarındaki mesajların anlaşılabilmesi ve metnin derinlemesine yorumlanabilmesi için eleştirel okuma becerisine ihtiyaç vardır (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001). Eleştirel okuma, metindeki görüşleri kavrama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme (Diyanni, 2017), yazarın amacının ve örtük anlamlarının farkında olma (Ülper, 2021) ve nihayetinde anlam kurmanın ötesine geçerek sorgulayarak tepkide bulunma (Ateş, 2013) süreçlerini içerir. Eleştirel yazma sürecinde ise bir argüman oluşturmak, iddiaları desteklemek üzere kaynaklardan kanıt sunmak gibi eleştirel okumayı içeren göstergelerin (Cottrell, 2013) olduğu belirtilmektedir. Bu bakımdan eleştirel okuma ve eleştirel yazmanın, ilişkili beceriler olduğu söylenebilir. Ancak bu ilişkinin bilimsel verilerle desteklenmesi, bu becerilerin gelişimine yönelik öğretim faaliyetleri açısından önem arz etmektedir.

Goatly ve Hiradhar (2016) eleştirel düşünme becerisinin teorik yöntemlerle öğretilmesi yerine, eleştirel okuma ve eleştirel yazma gibi gerçek hayat pratikleri yoluyla geliştirilmesi; Mendelowitz (2017) ise, metinlere eleştirel bakışın yalnızca eleştirel okumayla değil, metin üzerine yeniden düşünmeyi sağlayan yazma etkinliğinin olduğu bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Literatürdeki bu iddialar eleştirel düşünme bileşenlerinin okuma ve yazma eylemleri için kullanıldığı (Nosich, 2018) veya eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte işe koşulması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu beceriler arasındaki ilişkinin verilerle ortaya konması ise verilecek eğitimin niteliğini şekillendirmede ve değerlendirme çalışmalarında belirleyici bir faktör olabilir.

İlişkili olsun ya da olmasın eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri eğitimleriyle ilgili bir başka tartışma konusu da bu eğitimlerin ne zaman verilmesi gerektiği hususudur. Bu duruma yönelik ilgili becerilerin farklı kademelerde değerlendirildiği verileri incelemek yararlı olabilir. Ulusal ve uluslararası izleme sınavları değerlendirilen beceriler açısından öğrencilerimizin istenilen seviyede olmadığına yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır. Her eğitim kademesinde yapılması planlanan ve ilk aşamada yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen Dört Temel Dil Becerisi Sınavı'nda (MEB, 2020) Türkiye genelindeki öğrencilerin konuşma ve dinleme alt testlerinde daha başarılı oldukları ancak okuma ve yazma alt testlerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Okuma, matematik ve fen gibi farklı disiplin alanlarında 15 yaş grubundaki öğrencilerle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda temel düzey becerilerden; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey becerilere kadar bireylerin seviyelerini tespit etmeye yönelik farklı sorular yer almaktadır (MEB, 2022). PISA 2022 OECD Ülke Raporuna göre Türkiye'de, soyut kavramlar bulunan metinleri anlama, içerikteki bilgi kaynağının farkında olma, gerçek ile görüşü ayırt etme gibi becerilerin bulunduğu üst seviyedeki okuma becerilerine sahip öğrencilerin oranı %2 iken OECD ortalamasının %7 olduğu belirtilmektedir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası standarttaki bu sınavlar sorunun kaynağı olarak erken dönemleri işaret etmektedir.

İlkokul kademesinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası sınavlarda da benzer bir tablo söz konusudur. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen uygulama raporunda (MEB, 2019) Türkçe alanında okuma ve yazma öğrenme alanı sürece dâhil edilmiştir. Ölçme sonuçlarına göre Türkiye genelinde okuma ve yazma öğrenme alanlarında değerlendirilen dördüncü sınıf öğrencilerinin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta

düzeyde, %32,6'sının ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı ifade edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ve okuma alışkanlıklarını uluslararası standartlarda değerlendiren Progress in International Reading Literacy Study (Mullis ve diğ., 2023) sonuçlarına göre ise metni akıcı okumayı esas alan temel okuryazarlık becerileri Türkiye'nin de yer aldığı 57 ülkede dördüncü sınıf öğrencilerinin %94'ü tarafından sağlanırken, metni yorumlama ve değerlendirme becerilerini kapsayan yüksek düzeyde okuryazarlık becerileri %36'lık oranda gerçekleşmiştir. Daha karmaşık metinlerle etkileşime girme, değerlendirme ve özetleme becerilerinin yer aldığı ileri düzey okuma becerilerinin ise yalnızca %7 oranında kaldığı belirtilmektedir.

Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde temel eğitim kademelerinde okuma ve yazmayı temel seviyelerden üst seviyelere taşıyan yorumlama, değerlendirme, eleştirme gibi eleştirel okuma ve yazmaya yönelik becerilerin istendiği, ancak öğrencilerin çoğunluğunda bu becerilerin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bununla beraber farklı disiplinlere yönelik sorgulamaların yaşantıları daha zengin hale getirdiği ifade edilmekte (Nosich, 2018); okuma-yazma ve matematikte temel becerilerin yanı sıra bireylerin teknoloji odaklı bir dünyada yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve diğer üst düzey bilişsel ve sosyal becerileri edinmesi acil bir ihtiyaç olarak görülmektedir (UNESCO, 2016; OECD, 2019). Bu bağlamda öğretim programlarda eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin varlığı ve yerinin tartışılması gerekmektedir. Hollanda, Letonya, Çekya, Litvanya gibi ülkelerde “eleştirel düşünme için okuma ve yazma” programları ile ilkokuldan itibaren eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2011). Finlandiya'nın 2030 hedeflerine yönelik okuryazarlık stratejileri raporunda eleştirel okuryazarlık uygulamalarının, ilkokuldan itibaren günlük hayata dair konularda farklı türdeki metinlerle gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Finish National Agency for Education, 2021).

Türkiye'deki ilkokul Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2005; 2015; 2019; 2024) incelendiğinde; üst düzey okuma ve yazma becerileri olan eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerisi ilkokulda hedeflenen beceriler arasında yer almamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda (2024) eleştirel okuryazarlık tema içeriğinde yer alırken, okuryazarlığa yönelik beceri öğretimi hakkında bir açıklama veya öğrenme çıktısı yer almamaktadır. Ortaokul Türkçe Programında ise eleştirel okuma sekizinci sınıfta kullanılması gereken yöntemler, eleştirel yazma ise yedinci sınıftan itibaren öğrencinin yazmada seçebileceği yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır. Öğretim programlarında doğrudan hedeflenen beceriler arasında yer almasa da Duran (2013) okuma yazma kazanımları veya öğrenme çıktıları ile eleştirel okuma ve yazma beceri göstergeleriyle ilişkiler kurulabileceğini ifade etmektedir. Ancak bu becerilerin önceki programlarda hedeflenen beceriler arasında doğrudan yer almaması ve 2024 programında sadece kavramsal düzeyde varlığı üzerinde önemle durulması ve tartışılması gereken bir durumdur.

Günlük yaşamda bir kaza raporu yazmadan üniversite derslerinde konu analizleri yapmaya, bir haber metni hazırlamadan bilimsel incelemeler yaparak raporlaştırmaya kadar pek çok iş ve eylem eleştirel düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Dijital gelişimin, yapay zekâ ile ivme kazanması ise, gerçek hayat problemleri karşısında bu becerilerin önemini daha da artırmıştır. Teknolojik gelişmeler önceleri basılı metne dayalı olan okuma yazma becerilerinin kullanımını farklı bir zemine taşımış, bilgi alışverişi basılı metne gerek kalmadan saniyelerle gerçekleşir hale gelmiştir. Yapay zekâ teknolojisinin sunduğu fırsatlarla birlikte akıllı telefonlar, bilgisayar, tablet ve benzeri araçlarla her türden içerik, farklı metin yapıları ve çoklu sunum kanallarıyla her zaman diliminde ve her yaşta insana rahatlıkla ulaşabilmektedir. Bununla beraber elektronik ortamda sunulan birçok metnin doğruluğu, bilimselliği, uygunluğu gibi konulardaki karar verme sorumluluğu bireylerin her zamankinden daha fazla ve yetkin “okuryazar” olmalarını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2022). Bireyler metinlerdeki iletileri sorgulamalı, değerlendirmeli yani kendi süzgecinden geçirmeli ve tepkide bulunmalıdır. Literatürde eleştirel okuma (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Ateş, 2013; Duran, 2013; Fisher, 2008; Gunning, 2014; Jocius ve Shealy, 2018; Li ve diğ., 2016) ve eleştirel yazma (Bitir ve Duran, 2021; Lewison, Leland ve Harste, 2014; Valentin, Muliasari ve Ananthia, 2018) ile ilgili ulaşılan çalışmalarda ise bu becerilerin ilkokul kademesinden başlanarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Wyse ve Hacking (2024) de öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve ileri seviyelere taşımak için farklı okuma yazma becerilerine yönelik veri toplanması, öğretim yöntemlerinin de bu bilimsel veriler ışığında tasarlanması

gerektiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hem ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve yazma becerilerinin tespiti hem de literatürde teorik olarak varlığı kabul edilen bu iki beceri arasındaki ilişkinin verilere dayalı olarak incelenmesinin bu yönde atılacak adımlar ve yapılacak çalışmalar için bir zemin ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bu amaçla geliştirilen eleştirel okuma ve eleştirel yazma araçları da söz konusu becerilerle ilgili öğrenciler hakkında bilgi toplamada ve bu becerilere ilişkin eğitimleri düzenlemede yön gösterici olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeyleri tespit edilerek beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyonel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve ölçmek için kullanılan araştırma modelidir (Creswell, 2015). Araştırmada, öğrencilerin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerini tespit etmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler analiz edilerek becerilerin ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma grubu

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkezindeki bir devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okulun üç farklı şubesinde dördüncü sınıfa devam eden 96 öğrenci bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Özel eğitim alan kaynaştırma öğrencileri ve anadili Türkçe olmayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya 49 erkek ve 47 kız öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden toplanan kişisel bilgiler ile sosyoekonomik bir veri elde etmek için TIMSS değerlendirmelerindeki “Home Educational Resources Index (HER)” ölçütünden yararlanılmıştır. Bu ölçüte göre ebeveynlerin en yüksek eğitim durumu, sahip olunan kitap sayısı, evdeki; çalışma masası, bilgisayar/tablet erişimi gibi değişkenler öğrenci verilerini incelemeye sosyoekonomik bir gösterge olarak görülmektedir (Broer, Bai ve Fonseca, 2019). Bu ölçütlere göre ilgili değişkenlerin en düşük ve en yüksekteki dilimleri belirlendiğinde araştırma grubu verilerinin orta sosyoekonomik düzey aralığında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Eleştirel okuma değerlendirme aracı; bilgilendirici ve hikâye edici türde iki metin, metinlere yönelik hazırlanan sorular ve yanıt bölümleri ile cevapları değerlendirmek üzere hazırlanan eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır. Eleştirel yazma değerlendirme aracı ise iki farklı yazma görevi için yönerge, yazma bölümü ve ürüne yönelik eleştirel yazma dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde; dereceli puanlama anahtarlarının türünün belirlenmesi, beceri göstergelerinin ve boyutların tanımlanması, göstergelere yönelik soruların ve görevlerin yazılması, performans düzeylerinin belirlenmesi aşamaları (Brookhart, 2023) izlenmiştir. Bu süreçlerin ardından araçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan araçların; eleştirel okuma ve eleştirel yazma göstergelerine uygunluğu, okuma metninin ve eleştirel yazma görevlerinin becerilere uygunluğu, dil ve anlatım açısından uygunluk, araştırmanın amacına uygunluk, ilkokul dördüncü sınıf düzeyine uygunluk kriterlerine göre değerlendirmeleri ve görüş bildirmeleri istenmiştir. Düzenlemelerin ardından uzmanlar tarafından araçların becerilere yönelik ve ilkokul öğrencilerine uygun olduğu kararı verilmiştir. Pilot uygulama ile de kullanılabilirliği test edilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada eleştirel okuma değerlendirmeleri metinlere verilen okur tepkileri, eleştirel yazma değerlendirmeleri ise verilen yazma görevlerine dayalı olarak ortaya konan yazma performansları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Brookhart’a (2023) göre, bütüncül dereceli puanlama

anahtarında her bir göreve özgü tam, kısmi veya yetersiz puanlar, analitik dereceli puanlama anahtarında ise performans düzeylerine göre yapılan derecelendirmeler toplanarak toplam puan belirlenir. Eleştirel okuma göstergelerine göre sorulan sorular göreve özgü bütüncül dereceli puanlama anahtarı ile; eleştirel yazma göstergelerine göre verilen görevler ise performans düzeylerinin tanımlandığı analitik dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin göstergeleri alan yazın taramasıyla belirlenmiştir. Belirlenen göstergeler Türkiye’deki ilkökul öğretim programları (MEB, 2005; MEB, 2019; MEB, 2024) dikkate alınarak dördüncü sınıf seviyesine yönelik yazılmıştır. Eleştirel okuma için toplam sekiz gösterge ve üç boyut, eleştirel yazma için beş gösterge ve beş boyut belirlenmiştir

Eleştirel okuma ile ilgili farklı araştırmalardan (Akyol, 2007; Akyol, 2020; Ateş, 2013; Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Collins ve Cheek, 1999; Cottrell, 2013; Deal ve Rareshide, 2013; Diyanı, 2017; Duran ve Yalçıntaş, 2015; Flamond 1962; Hoffman, 1992; MEB, 2018; Özensoy, 2011; Russell, 1963; Spache ve Spache, 1973; Ülper, 2021) toplam sekiz gösterge belirlenmiştir. Göstergeler “Eleştirel Okuma Göstergeleri” tablosunda sunulmuştur.

Tablo 1.

Eleştirel Okuma Göstergeleri

Alan Yazında Eleştirel Okuma Göstergeleri	İlkokul için Belirlenen Eleştirel Okuma Göstergesi	Göstergenin Eleştirel Okuma Boyutu
Okuduklarından öznel ve nesnel (Spache ve Spache, 1973), gerçek ve kurgu olanı ayırt etme (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Collins ve Cheek, 1999)	Metinde öznelliği ve nesnelliği, gerçekliği ve kurguyu ayırt etme	Anlam Oluşturma (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Metnin iletisini/mesajını anlama (Ülper, 2021), Metnin kavranması (Diyanı, 2017) Metinden anlam oluşturma (Deal ve Rareshide, 2013)	Metindeki mesajı tespit etme	Anlam Oluşturma (Hikâye Edici Metin)
Metindeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak iddiaları ve kanıtları tespit etme (Ateş, 2013; Flamond 1962; Russell, 1961), Metinde kanıt arama (Cottrell, 2013)	Metindeki iddiaları ve kanıtları tespit etme	Anlam Oluşturma (Bilgilendirici Metin)
Metinle ilgili sorular sorma (Barnet ve Bedau, 2011; Çiftçi, 2006; Özensoy, 2011) Okurların metinle ilgili derinlemesine sorular sorması (Akyol, 2007)	Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorma	Sorgulama (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Yazarın amacını belirleme (Cottrell, 2013; Spache ve Spache, 1973) Tarafılığın ve yanlılığın belirlenmesi (Ateş, 2013; Duran ve Yalçıntaş, 2015)	Metnin ve yazarın amacını tespit etme	Sorgulama (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Metne eleştiri yapılması (Akar, Başaran ve Kara, 2016), Metne yönelik olumlu veya olumsuz eleştiri yapma (Hoffman, 1992) Metni değerlendirme ve reaksiyonda bulunma (Akyol, 2020)	Metne yönelik reaksiyonda bulunma	Değerlendirme (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)

Metindeki mesaja katılıp katılmadığını belirleme (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Özensoy, 2011)	Metindeki mesajlara katılıp katılmadığını belirleme	Değerlendirme (Hikâye Edici Metin)
Metindeki bilgilerin güvenilirliğine karar verme (Afflerbach ve Cho, 2011; Collins ve Cheek, 1999)	Metindeki bilgilere ve iddialara güvenip güvenmediğine karar verme	Değerlendirme (Bilgilendirici Metin)

Alan yazında ulaşılan eleştirel yazma becerisine yönelik göstergeler (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; Bitir ve Duran, 2021; Cottrell, 2013; MEB, 2005; Nosich, 2018; Orhon, 2020; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011) “Eleştirel Yazma Göstergeleri” tablosunda sunulmuştur.

Tablo 2.

Eleştirel Yazma Göstergeleri

Alan yazında Eleştirel Yazma Göstergeleri	İlkokul için Belirlenen Eleştirel Yazma Göstergesi	Göstergenin Eleştirel Yazma Boyutu
Kişisel yorum yapma (MEB,2005), kişisel bir tez ortaya koyma (Nosich, 2018)	Yazısında konuyla ilgili kişisel görüşlerine yer verme	Görüş Bildirme
Çözümüne yönelik olma (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; MEB, 2005)	Yazısında soruna yönelik çözüm önerisi sunma	Çözüm Önerme
İddialarına yönelik gerekçe sunma (Cottrell, 2013; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011)	Yazısındaki iddialara gerekçe sunma	Gerekçe Sunma
Yazıda konu ile ilgisi olmayan ifadelerden kaçınma (Wallece ve Wray, 2011) tutarlı olma (Bitir ve Duran, 2021)	Yazısında tutarlılık ve bütünlüğü sağlama	Tutarlılık ve Bütünlük
Dil ve anlatım uygunluğu (Bitir ve Duran, 2021), Doğru ve amaca uygun yazılı anlatım (Orhon, 2020)	Yazının doğru üretilmesi ve yerleştirilmesi	Sunum

Beceri göstergeleri belirlendikten sonra göstergelere yönelik soru ve görevlerin hazırlama süreci gerçekleştirilmiştir. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı gibi ulusal (MEB, 2020) ve PISA, PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerde de (MEB, 2022; Mullis ve diğ., 2023,) okuma becerileri için farklı metin türlerine yer verilmektedir. Farklı metin türlerinin farklı anlam kurma süreçlerini gerektirdiği belirtilmektedir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Eleştirel okuma değerlendirme aracı bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metinden oluşmaktadır. Bilgilendirici metin TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisinden alınan “Robotla Sohbet Edilir mi?” adlı metin (Kabataş, 2024), hikâye edici metin MEB Çocuk Yayınları tarafından yayımlanan “La Fontaine’den Seçmeler” kitabından “Karga ile Tilki” (Yüksel, 2017) metnidir. Her metne ilişkin göstergelerle ilgili altı açık uçlu soru sorulmuştur. Bilgi verici ve hikâye edici metinlere yönelik farklı ve ortak göstergeler bulunduğundan dereceli puanlama anahtarları hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik olmak üzere iki farklı şekilde geliştirilmiştir. Eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarları, göstergelerin farklı düzeylerde puanlamasıyla toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Dört gösterge 20 puan, iki gösterge 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Eleştirel yazma değerlendirme aracı iki farkı konuya yönelik yazma görevinden oluşmaktadır. Bu konular çocukların “çocukların cep telefonu kullanımı” ve “okuldaki teneffüs süreleri” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden yazma görevinde belirtilen duruma yönelik sorunu, görüşlerini ve çözümlerini yazım kurallarına dikkat ederek eleştirel bir metin olacak şekilde yazmaları istenmiştir. Eleştirel yazılar analitik dereceli puanlama anahtarında tanımlanan beş boyut ve dört düzeye göre puanlanmıştır. Boyutlar ileri düzey 4 puan, yeterli düzey 3 puan, temel düzey 2 puan, başlangıç düzeyi 1 puan olmak üzere toplam 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin nihai eleştirel okuma ve eleştirel yazma puanları iki değerlendirme sonucundaki puanlarının ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarından alınan toplam puanların başarı düzeylerinin belirlenmesi için performans kategorileri dikkate alınarak puan aralıkları belirlenmiştir (Brookhart, 2023). Eleştirel okuma değerlendirme aracında; 0-24 puan aralığı başlangıç düzeyi, 25-49 puan aralığı temel düzey, 50-74 puan aralığı yeterli düzey, 75-100 puan aralığı ileri düzey olarak tanımlanmıştır. Eleştirel yazma değerlendirme aracında; 5-8,74 puan aralığı başlangıç düzeyi, 8,75-12,49 puan aralığı temel düzey, 12,50-16,24 puan aralığı yeterli düzey, 16,25-20 puan aralığı ileri düzey olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için araştırma izinleri ile okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerin uygun gördüğü ders saatlerinde veriler toplanmıştır. Her bir şubede; kişisel bilgiler formu bir ders saatinde, iki metin türünde eleştirel okumaya yönelik soruların yanıtlanması farklı günlerde ikişer ders saatinde, iki eleştirel yazma görevi ise farklı günlerde birer ders saatinde tamamlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ana dili Türkçe olmayan mülteci öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sürece katılımı sağlanmış, ancak elde edilen veriler değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarıyla 96 dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. 57 veri birbirinden bağımsız iki puanlayıcı tarafından puanlanarak puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, aynı maddelere yönelik farklı puanlayıcıların yaptığı puanlamalar arasındaki tutarlılığa ilişkin ölçüttür (İlhan, Güler ve Taşdelen Teker, 2024). Değerlendirme araçlarına yönelik puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için; sınıf eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip bir puanlayıcıya araçlar tanıtılarak ve örnek yanıtların bulunduğu detaylı hazırlanmış puanlama anahtarları ile puanlama eğitimi verilerek ölçme hatalarının azaltılması (Gorman, 2015) amaçlanmıştır. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra puanlayıcılar arası uyumun hesaplanması için “Krippendorff alfa” katsayısı (Marzi, Balzano ve Marchiori, 2024) kullanılmıştır. Bu analizin kullanılmasının sebebi dereceli puanlama anahtarında kullanılabilmesi (Brookhart, 2023) ve şans faktörünün de hesaba katılarak esnek katılımcı sayısı ile hesaplanabilmesidir (Krippendorff, 2018). Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarındaki puanlayıcılar arası uyumunun belirlenmesi için hesaplanan Krippendorff alfa katsayıları Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Eleştirel Okuma Puanlamalarının Krippendorff Alfa Katsayıları

	1.Soru	2. Soru	3. Soru	4.Soru	5.Soru	6. Soru	Toplam
Hikâye Edici Metne Yönelik Puanlayıcılar Arası Uyum	,925	,953	,892	,846	,940	,953	,964
Bilgilendirici Metne Yönelik Puanlayıcılar Arası Uyum	,909	,996	,984	,896	,918	,960	,947

Krippendorff alfa>,80

Tablo 4.

Eleştirel Yazma Boyutlarının Krippendorff Alfa Katsayıları

Boyut	1.Boyut	2. Boyut	3.Boyut	4.Boyut	5.Boyut	Toplam
1. Eleştirel Yazma Görevi Puanlayıcılar Arası Uyumu	,865	,870	,919	,975	,891	,965
2. Eleştirel Yazma Görevi Puanlayıcılar Arası Uyumu	,881	,979	,845	,915	,840	,951

Krippendorff alfa>,80

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde tüm soru ve boyutlardaki puanlayıcılar arası uyum Krippendorff alfa katsayılarının ,80 üzeri olduğu görülmektedir. Bu istatistik iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Krippendorff, 2018). Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarına yönelik puanlayıcılar arası uyum katsayıları Krippendorff alfa katsayı formülüne göre iyi uyuma sahiptir. Bu değerler, araçların ilgili becerilerin ölçümünde güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS Statistics 27 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki farklı metne yönelik açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ile toplam eleştirel okuma puanlamaları; iki farklı yazma görevine yönelik ortaya koydukları ürünler üzerinden de toplam eleştirel yazma puanları belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Analizden önce verilerin dağılımının normal olup olmadığı incelenmiştir. Shapiro Wilk testi sonuçlarındaki değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma Verilerinin Normallik Testi

	Shapiro-Wilk Değeri	p
Eleştirel Okuma Verileri	,971	,059*
Eleştirel Yazma Verileri	,972	,071*

**p>,05*

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel okuma ve yazma verilerine yapılan normallik testi anlamlılık değerlerine göre ($p>,05$) verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Veriler normal dağıldığı için beceri ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Field, 2024).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 30.07.2024

Belge sayı numarası= E.1006875

Bulgular

Araştırmada eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeylerinin belirlenerek iki beceri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle ilk olarak becerilere yönelik bulgular, ardından beceriler arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmaktadır.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ve yüzdelik dağılımları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Eleştirel Okuma Düzeyleri ve Yüzdelik Dağılımı

Eleştirel Okuma Düzeyi	N	Yüzde
Başlangıç	30	%31,25
Temel	46	%47,92
Yeterli	17	%17,71
İleri	3	%3,13

Tablo 6 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama eleştirel okuma puanlarının temel düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Temel düzeyin üstüne çıkabilen öğrencilerin oranı %20,84'tür. Hikâye edici ve bilgilendirici metinde eleştirel okuma boyutlarının ortalama puanları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Farklı Metin Türlerinde Eleştirel Okuma Boyutları Ortalama Puanları

Soru	1.Soru (10 Puan)	2.Soru (20 Puan)	3.Soru (20 Puan)	4.Soru (10 Puan)	5.Soru (20 Puan)	6.Soru (20 Puan)
Boyut	Anlam Oluşturma	Anlam Oluşturma	Sorgulama	Sorgulama	Değerlendirme	Değerlendirme
Hikâye Edici Metin	6,63	10,33	3,80	3,80	5,54	6,20
Bilgilendirici Metin	6,20	4,78	7,28	5,87	6,30	7,61

Tablo 7 incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik eleştirel okuma puan ortalamalarının boyutlara göre farklılaştığı görülmektedir. Hikâye edici metinlere yönelik eleştirel okumada anlam oluşturma ortalamalarının (6,63-10,33) diğer boyutlara göre daha iyi olduğu, sorgulama boyutu ortalamalarının ise düşük seviyelerde (3,80-3,80) kaldığı görülmektedir. Bilgilendirici metindeki anlam oluşturma boyutu ortalamalarının hikâye edici metindeki anlam oluşturma boyutuna göre düştüğü (6,20-4,78), sorgulama boyut ortalamalarının ise yükseldiği (7,28-5,87) görülmektedir. Her iki türün eleştirel okuma toplam puan ortalamaları ve eleştirel okuma ortalama puanları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Farklı Türdeki Metinlerin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalamaları

	Hikâye Edici Metin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalaması	Bilgilendirici Metin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalaması	Eleştirel Okuma Ortalama Puanı
Ortalama Puan	36,7	38,04	37,27
SS	20,44	19,63	17,52

Tablo 8 incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik eleştirel okuma toplam puan ortalamaları incelendiğinde bilgilendirici metnin eleştirel okuma puan ortalamalarının hikâye edici metinlere göre daha yüksek olduğu (36,7-38,04) görülmektedir. Hikâye edici ve bilgilendirici metin eleştirel okuma puanlarının ortalaması 37,27'dir. Bu değer başarı düzeyi için belirlenen puan aralığına göre incelendiğinde 96 dördüncü sınıf öğrencisinin eleştirel okuma puan ortalamasının temel düzey puan aralığında (25-49) olduğu görülmektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Düzeyine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma verilerinden sonra eleştirel yazma verilerine yönelik bulgular sunulmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma düzeyleri ve yüzdeler dağılımı Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.

Eleştirel Yazma Düzeyleri ve Yüzdeler Dağılımı

Eleştirel Yazma Düzeyi	N	Yüzde
Başlangıç	31	%32,29
Temel	33	%34,38
Yeterli	29	%30,21
İleri	3	%3,13

Tablo 9 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma düzeylerinin ileri düzey hariç birbirine yakın yüzdelerle olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %33'lük kısmı ise temel düzeyin üzerine çıkabilmiştir. Eleştirel yazma görevlerinin boyut puanı ortalamaları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Eleştirel Yazma Görevleri Boyut Puanı Ortalamaları

	Görüş Bildirme (4 puan)	Çözüm Önerme (4 puan)	Gerekçe Sunma (4 puan)	Tutarlılık ve Bütünlük (4 puan)	Sunum (4 puan)
1.Yazma Görevi	2,45	2,45	2,01	2,36	2,34
2. Yazma Görevi	2,51	2,1	1,9	2,23	2,3

Tablo 10 incelendiğinde görüş bildirme, çözüm önerme, gerekçe sunma, tutarlılık ve bütünlük ve sunum boyut ortalamalarının birbirine yakın değerlere sahip olduğu, bununla beraber iki farklı yazma görevine yönelik eleştirel yazma puan ortalamalarında "gerekçe sunma" boyutunun diğer boyutlara göre düşük seviyede kaldığı görülmektedir (2,01-1,9). İki farklı yazma görevinin toplam puan ortalamaları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11.

Eleştirel Yazma Görevleri Toplam Puan Ortalamaları

	Birinci Eleştirel Yazma Görevi Toplam Puan Ortalaması	İkinci Eleştirel Yazma Görevi Toplam Puan Ortalaması	Eleştirel Yazma Puanı Ortalaması
Ortalama	11,63	11,03	11,33
SS	3,33	3,7	3,13

Tablo 11 incelendiğinde iki farklı yazma görevinin puan ortalamaları ve eleştirel yazma puan ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir (11,63-11,03). Eleştirel yazma puan ortalaması, 20 tam puan üzerinden belirlenen puan aralığına göre incelendiğinde 96 dördüncü sınıf öğrencisinin

eleştirel yazma puan ortalamalarının temel düzey puan aralığında (8,75-12,49) olduğunu göstermektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma İlişkisine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma puan ortalamalarının korelasyon değerleri Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12.

Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma Ortalamalarının Korelasyonu

N	96
Pearson Korelasyon katsayısı (r)	,597
p	<,001

*p<,001

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel okuma ve eleştirel yazma ortalama puanlarının ilişkisinin anlamlı ve güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. ($p<0,001$). Pearson Korelasyon katsayısının (r), -1 ile +1 arası bir değer alabileceği ve ,5’ten büyük değerlerin pozitif yönlü güçlü ilişkiyi açıkladığı ifade edilmektedir (Field, 2024). İki değişken arasında bulunan korelasyon değerinin ($r=,597$) etki değerini belirlemek için r kare değeri hesaplandığında ,356 değerine ulaşılmaktadır. Bu değer, iki beceri arası ilişkinin %35’lik bir varyans ile açıklandığını göstermektedir (Field, 2024; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen verilere göre 96 dördüncü sınıf öğrencisinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma puan ortalamaları dördüncü sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmış değerlendirme araçlarına göre temel düzeydedir. Bu verilerle ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçları karşılaştırılabilir. ABİDE 2018 (MEB,2019) kapsamındaki okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verilen Türkçe testlerinde; “tanıma, hatırlama, çıkarım yapma, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve üretme” bilişsel süreçleri yer almıştır. Temel altı düzeyden ileri düzeye doğru ilerleyen bilişsel süreçlerin, üst düzeylere doğru çıkıldıkça araştırmadaki eleştirel okuma ve eleştirel yazma boyutlarıyla benzer süreçlere yer verildiği görülebilmektedir. Özellikle öğrenme alanında üst düzeyde yer alan “metnin öğelerini, içeriğini ve dilini değerlendirme” düzeyi ile “bilgi ve düşünceleri birleştirme ve yorumlama” düzeyi, eleştirel okuma ve yazma becerileri kapsamında araştırmadaki verilerle yorumlanabilir. ABİDE 2018 sonuçlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin %6,9’unun okuma ve yazma öğrenme alanlarında ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerinde ise eleştirel okuma ve yazmada ileri düzeydeki öğrencilerin oranı %3,13’tür. Daha geniş ölçekte karşılaştırma yapmak için okuryazarlık becerilerinin uluslararası standartlarda değerlendiren PIRLS 2021 (Mullis ve diğ., 2023) verileri incelenebilir. PIRLS 2021 değerlendirmesine dahil olan 57 ülkede karmaşık metinlerle etkileşime girme, değerlendirme ve özetleme becerilerini içeren ileri düzey okuma yapabilen öğrencilerin oranı %7 olarak belirtilmektedir. Değerlendirmedeki düzeylerde ve beceri kapsamlarında farklılıklar olsa da okuryazarlık becerilerinde ileri düzeye çıkabilen öğrencilerin oranları incelendiğinde ABİDE 2018 ve PIRLS 2021 sonuçlarıyla araştırma verilerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Araştırma verileriyle birlikte ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçlarının paralellik göstermesi eleştirel okuma ve yazma becerilerinin öğrencilerin ileri düzeyde okuma ve yazma yapılabilmesi için gerekli beceriler (Afflerbach ve Cho, 2011; Haladyna ve Rodriguez, 2013) olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma verileri yorumlamak için ilkokul düzeyinde eleştirel okuma ve yazma becerilerinin ele alındığı alan yazındaki çalışmalar incelenebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyini eleştirel okuma ölçekleriyle yüksek seviyede (Şara Hürsoy ve Karadedeli, 2022) ve orta seviyede tespit eden araştırmalar (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Duran ve Yalçıntaş, 2015) bulunmaktadır. Bu bakımdan alan yazındaki çalışmalar ile araştırma verilerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi için farklı düzeyler belirlediği söylenebilir. Eleştirel okuma becerisinin ilkokulda

farklı düzeylerde belirlenmesinin sebebini anlamak için eleştirel okuma ölçme araçları incelenmelidir. Alan yazında eleştirel okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda ilkokul ve ortaokul düzeyinde kullanılan eleştirel okumaya yönelik; tutum, öz yeterlilik ve algı ölçekleri (Dilidüzgün, Leana Taşçılar ve Şahin, 2020; Epçaçan, 2012; Karadeniz, 2014; Kurnaz ve Çelikkanat Nas, 2022; Ünal, 2006), çoktan seçmeli başarı testleri (Efe ve Başkurt, 2024), çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların birlikte yer aldığı başarı testleri (Aydın, Erol ve Kaya, 2020) bulunmaktadır. Özdemir (2017), beklenenin aksine beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlilik seviyelerinin üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum temel eğitim kademelerindeki öğrencilerin öz değerlendirme becerilerine henüz tam olarak sahip olmadıkları görüşü (Zimmerman, 2002) ile açıklanabilir. Üst düzey becerilerin öğrencilerin fikirlerini ifade edebileceği açık uçlu sorularla yanıtlanması gerektiği (Haladyna ve Rodriguez, 2013) çoktan seçmeli testlerle yapılan değerlendirmelerin eleştirel okuma yerine yüzeysel anlamayı ölçmeye odaklandığı belirtilmektedir (Comber ve Nixon, 2011).

Eleştirel okuma değerlendirme aracındaki farklı metin türlerindeki boyut puanları incelendiğinde; hikâye edici metinlere yönelik anlam oluşturma ortalamalarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metindeki anlam oluşturma boyutu ortalamalarının ise hikâye edici metindeki anlam oluşturma boyutuna göre düştüğü görülmüştür. Başaran ve Akyol (2009), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik tutumlarının aynı olduğunu ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladığını tespit etmiştir. Mar ve diğ. (2021) meta-analiz çalışmalarında inceledikleri araştırmalarda yetişkin ve çocuk gruplarında hikâye edici metinlerin anlama ve hatırlama seviyelerinin bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma verilerinde de hikâye edici metinlerdeki anlam oluşturma boyutu bilgilendirici metinlerden daha yüksek olsa da toplam eleştirel okuma puanı hikâye edici metinlerde daha düşüktür. Bu veri öğrencilerin hikâye edici metinlerde anlam kurmayı sağlarken, eleştirel okuma yapmadıklarını göstermektedir. Bu çıkarıma paralel olarak hikâye edici metinlerde sorgulama boyutu ortalamalarının düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerdeki sorgulama boyut ortalamalarının ise hikâye edici metne göre yükseldiği görülmektedir. Eleştirel okuyucunun bilimsel veya kurgusal bir dilin kullanıldığı metinlerin doğruluğunu sorgulaması gerektiği belirtilmektedir (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Çiftçi, 2006). Buna karşın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilgi veren metinleri daha çok sorgularken, hikâye edici metinleri daha az sorguladığı görülmektedir. Çocuklara yönelik yönlendirmeler içeren metinlerin kurgusal metinler olarak sunulduğu (Karagöz, 2018; O'Sullivan, 2011) düşünüldüğünde bireylerin bu metinlere eleştirel bakabilmesini sağlayacak becerileri edinmesi gerekmektedir.

Eleştirel okuma değerlendirme aracıda düşük puan ortalamaları tespit edilen sorgulama boyutuna yönelik göstergelerden biri; "metne yönelik sorgulayıcı sorular sorma" olarak belirlenmiştir. Sorgulayıcı sorular sorma göstergesine yönelik alan yazındaki çalışmalar incelenebilir. İlkokul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik sorduğu sorularda çoğunlukla metin içi sorular sordukları belirtilmektedir (Yekeler Gökme ve Aktaş, 2021). Öğretmen ve öğrencilerin metinlere yönelik sorduğu soruların incelendiği çalışmalarda (Akyol ve diğ., 2013; Ateş ve diğ., 2016) ise öğretmenlerin basit anlama düzeyine yönelik sorular sordukları, öğrencilerin metinlere yönelik düşük düzey sorular sordukları, öğrencilerin düşünme düzeylerinin de öğretmenlerin sordukları sorulardan etkilendiği tespit edilmiştir. Metinle ilgili sorgulayıcı sorular sorma eleştirel okuma için temel düzeyden itibaren gerekli görüldüğünden (Akyol, 2007; Barnet ve Bedau, 2011; Çiftçi, 2006; Özensoy, 2011) sorgulayıcı soru sormaya yönelik ilkokul kademesindeki uygulamaların varlığı önemli görülmektedir.

Araştırma verilerini yorumlamak için eleştirel yazma becerisi ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir. Eleştirel yazma becerisi ile ilgili üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar çoğunlukta iken (Aksu Ataç, 2015; Karabay, 2013; Mendelowitz, 2017; Mostafa ve Mosoud, 2020; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Tuncer ve Kamçı, 2024), ortaokul (Tiryaki ve Ateş, 2021) ve ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların (Bitir ve Duran, 2021; Bitir ve Duran, 2023; Valentin, Muliasari ve Ananthia, 2018) nadir olduğu söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma seviyesinin belirlendiği çalışmalarla araştırma verileri karşılaştırılabilir. Bitir ve Duran (2021) dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu; öğrencilerin planlama, kanıt sunma ve ikna etme, sorgulama ve çok boyutlu düşünme boyutlarında yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Araştırma

verilerinde de dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma ortalama puanının temel düzeyde olduğu, öğrencilerin büyük bir kısmının temel düzeyin üzerine çıkamadığı görülmektedir. Eleştirel yazma değerlendirme aracı verilerindeki boyutlar incelendiğinde de “görüş bildirme”, “çözüm önerme”, “gerekçe sunma”, “tutarlılık ve bütünlük” ve “sunum” boyutlarının tümünün ortalamalarının yeterli düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerekçe belirtme boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Eleştirel yazıda iddiaların konuyla ilişkili örnekler, kanıtlar, kaynaklar gibi gerekçelerle açıklanması beklenmektedir (Cottrell, 2013; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011). Dördüncü sınıf öğrencilerinin bu konuda yetersiz olması eleştirel yazma düzeylerinin yeterli ve ileri düzeylere çıkmasını engellemektedir. Bu bakımdan öğrencilerin yazma becerisini üst seviyelere çıkarabilecek eleştirel yazma uygulamalarının ilkökul kademesinden başlamasının önemli olduğu söylenebilir. Bu uygulamaların tasarlandığı çalışmalar üniversite öğrencileri ile yapılırken (Karabay, 2013; Mostafa ve Mosoud, 2020), ilkökul kademesinde daha az çalışma (Bitir ve Duran, 2023) yapılmaktadır.

Araştırma verilerinde eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin ilişkisi incelendiğinde; iki beceri arasında pozitif yönlü ve güçlü ilişkinin %35’lik bir varyans ile açıklandığı görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin ilişkili olduğunu verilerle tespit eden araştırmalara (Arıcı ve Taşkın, 2019; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Graham ve Hebert 2011; Harl, 2013; Kim ve diğ., 2018; Palmer, 2010) ek olarak üst düzey okuryazarlık becerileri olan eleştirel okuma ve yazma becerilerinin de ilişkili olduğunun tespit edilmesi bu becerilerinin öğretiminin planlanması adına önemli bir veri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca üniversite gibi daha üst kademelerde öğrencilerinin eleştirel okumaya ve eleştirel yazmaya yönelik algı düzeyleri arasında ilişki olduğuna (Kamçı ve Tuncer, 2025) dair araştırma sonuçları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Okuma ve yazma becerilerinin ilk okuma yazma döneminden itibaren birbirinin gelişimini etkilediği, becerilerin öğretiminde verilere dayalı bir yaklaşımla ilerlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Wyse ve Hacking, 2024). Graham ve Hebert (2011), deneysel araştırmaları ele aldıkları meta analiz çalışmasında, okuma ve yazma etkileşiminin olduğu uygulamaların birçok okuma ve yazma becerisini geliştirdiğine dair sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmektedir. Axelrod, Cooper ve Carillo (2020) da eleştirel okuma deneyimleri ile yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmada belirlenen düzeyler ve boyutlara yönelik ilkökuldan itibaren uygulanacak nitelikte bir öğretim tasarımı, bu becerilerin öğretiminde ve geliştirilmesinde faydalı olabilir.

Okuma ve yazma becerilerini üst düzeylere çıkarmak için iki becerinin öğretimi de ihmal edilmemelidir. Akyol (2020), sınıf düzeyi yükselse de öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yazı yazma güçlüklerinin yaşadığını belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel okuma ve yazma becerilerinin temel eğitim kademelerinden başlaması önem teşkil etmektedir. Eleştirel okuma ve yazmanın metin temelli anlama, araştırma ve sorgulama için gerekli beceriler olduğu (Akin, Koray ve Tavukçu, 2015) bu nedenle temel eğitim düzeyinden itibaren ele alınması gerektiği (Ateş, 2013; Bitir ve Duran, 2021; Comber ve Nixon, 2011; Çiftçi, 2006; Duran, 2013; Gunning, 2014) belirtilmektedir. Türkçe İlkokul Öğretim Programlarında (2005; 2015; 2019; 2024) eleştirel okuma ve eleştirel yazma hedeflenen becerilerde yer almazken; uluslararası programlarda (Avrupa Komisyonu, 2011; OECD, 2019; UNESCO, 2016) hedeflendiği üzere bu becerilerin öğretimine ilkökul kademesinden başlanılmalıdır. Bu bakımdan araştırma için geliştirilen açık uçlu sorular ile farklı türde metinlerin bulunduğu eleştirel okuma değerlendirme aracının ve farklı görevlerle öğrencilerin yazılarının değerlendirildiği eleştirel yazma değerlendirme aracının bilimsel verilerden yola çıkarak tasarlanacak uygulamalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde becerilere yönelik gösterge ve verilerden yola çıkarak ilkökul kademesine yönelik öğretim uygulamaları tasarlanabilir. Bu araştırmanın sınırlılıkları çalışma grubundaki öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler olmasıdır. İlkokulda temel düzeyde olan eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin farklı sınıf ve kademelerde tespiti ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 30.07.2024
Belge sayı numarası= E.1006875

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afflerbach, P. P. ve Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. In *Handbook of reading research, Volume IV* (pp. 487-514). New York: Routledge
- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Aksu Ataç, B. (2015). From descriptive to critical writing: A study on the effectiveness of advanced reading and writing instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 620-626.
- Akın, F., Koray, Ö. ve Tavukçu, K. (2015). How effective is critical reading in the understanding of scientific texts?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2444-2451.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde. (ss. 15–48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (10.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13
- Axelrod, R. B., Cooper, C. R. ve Carillo, E.C. (2020). *Reading critically, writing well, A reader and guide*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Avrupa Komisyonu (2011). Avrupa'da Okuma Öğretimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar Erişim Adresi: https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23151841_avrupada_okuma_ogretimi.pdf
- Aydın, E., Erol, S. ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150.
- Barnet, S. ve Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. (8th ed.) Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 47(209), 25-53.

- Bitir, T. ve Duran, E. (2021). Fourth grade primary school students' critical writing skill levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 189-198.
- Bitir, T. ve Duran, E. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 140-176.
- Broer, M., Bai, Y. ve Fonseca, F. (2019). Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS. *Volume V*. Springer Nature.
- Brookhart, S. M. (2023). *Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanması*. (İ. Karakaya, ve FN. Fişne, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Collins, M. ve Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding classroom reading instruction*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Comber, B. ve Nixon, H. (2011). Critical reading comprehension in an era of accountability. *The Australian Educational Researcher*, 38, 167-179.
- Cottrell, S. (2013). *The study skills handbook*. (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). London: Pearson.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Deal, A. ve Rareshide, M. (2013). Winston Salem State University Critical Reading Manual.
- Dilidüzgün, S., Leana Taşçılar, M. ve Şahin, G. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 372-386.
- DiYanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. *Critical reading across the curriculum: Humanities*, 1, 1-23.
- Döner, S. Y. ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 1023-1058.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2015). Review of the critical reading education in the primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1560-1566.
- Efe, P. ve Başkurt, İ. (2024). Eleştirel Okuma Testi Geliştirme Çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 46-71.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (6th ed.). London: Sage publications.
- Finish National Agency for Education (2021). National Literacy Strategy 2030. Erişim Adresi: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National_literacy_strategy_2030.pdf
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flamond, R. K. (1962). Critical reading. *New Perspectives in Reading Instruction*, 292-297.
- Ghasemi, A. ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Gregory, A. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.

- Goatly, A. ve Hiradhar, P. (2016). *Critical reading and writing in the digital age: An introductory coursebook* (2th ed.). London: Routledge.
- Gorman, C. A. (2015). Current trends in rater training: A survey of rater training programs in American organizations. B. J. O'Leary, B. L. Weathington, C. J. L. Cunningham, ve M. D. Biderman (Ed.), In *Trends in training* (pp. 1-23). Cambridge Scholars Publishing.
- Gunning, T. G. (2014). *Creating literacy instruction for all students* (8th ed.). London: Pearson.
- Haladyna, T. M. ve Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York. Routledge.
- Harl, A. (2013). A historical and theoretical review of the literature: Reading and writing connections. *Journal of Reading Education*, 38(2), 13-18.
- Hasanah, R., Martina, F. ve Afriani, Z. L. (2022). The correlation between students' reading habit and critical thinking skills. *JPT: Jurnal Pendidikan Tematik*, 3(2), 68-76.
- Hidayati, M., Inderawati, R. ve Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80.
- Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking across the curriculum: Using I-charts to support learning. *Language arts*, 69(2), 121-127.
- Hosseini, E., Khodaei, F. B., Sarfallah, S. ve Dolatabadi, H. R. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364.
- İlhan, M., Güler, N. ve Taşdelen Teker, G. (2024) *Puanlayıcı Yargılarına Dayalı Ölçmelerde Geçerlik ve Güvenirlik* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jocius, R. ve Shealy, S. (2018). Critical book clubs: Reimagining literature reading and response. *The Reading Teacher*, 71(6), 691-702.
- Kabataş, Z. B. (2024). Robotla sohbet edilir mi? *Bilim Çocuk*, (313). Erişim adresi: <https://bilimcocuk.tubitak.gov.tr>
- Kamçı, F. ve Tuncer, M. (2025). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları, eleştirel yazma becerileri, eleştirel okuma özyeterlik algıları ve eleştirel dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 429-445.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: ileti sorunsalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1787.
- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Wanzek, J. ve Al Otaiba, S. (2018). Relations between reading and writing: A longitudinal examination from grades 3 to 6. *Reading and writing*, 31, 1591-1618.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Los Angeles: Sage publications.
- Kurnaz, H. ve Nas, Ş. Ç. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(2), 793-812.
- Lewison, M., Leland, C., ve Harste, J. C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L. ve Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. ve Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749.
- Marzi, G., Balzano, M. ve Marchiori, D. (2024). K-Alpha calculator–krippendorff's alpha calculator: a user-friendly tool for computing krippendorff's alpha inter-rater reliability coefficient. *MethodsX*, 12, 102545.

- Mostafa, H. ve Masoud, A. (2020). Implementing generative learning model to enhance 2nd year English majors' critical reading and writing skills. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(1), 115-148.
- Mendelowitz, B. (2017). Conceptualising and enacting the critical imagination through a critical writing pedagogy. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(2), 178-193.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 2018 4. Sınıflar Raporu.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Pilot Çalışma Sonuçları. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). PISA 2022 OECD Ülke Raporu- Türkiye. Erişim Adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152404_pisa2022_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A. ve Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). OECD Future Of Education And Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Erişim Adresi: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Orhon, G. (2020). *Yine Yazı Yazıyoruz* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Sullivan, E. (2011). Imagology meets children's literature. *International Research in Children's Literature*, 4(1), 1-14.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Paige, D., Rupley, W. H. ve Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. *Education Sciences*, 14(3), 225.
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. CA: University of San Diego.
- Paul, R. ve Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators and outcomes with a critical thinking master rubric*. Foundation for Critical Thinking.
- Russell, D. H. (1963). The prerequisite: knowing how to read critically. *Elementary English*, 40(6), 579-597.
- Spache, G. D. ve Spache, E. B. (1973). *Reading in the elementary school*. Boston: Allyn and Bacon
- Şara Hürsoy, P. ve Karadedeli, İ. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği. *Educational Academic Research*, (47), 26-40.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. MA: Pearson.
- Tiryaki, E. N. ve Ateş, B. (2021). Tartışmacı yazma bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlenim önerisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 153-166.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Tuncer, M. ve Kamçı, F. (2024). Eleştirel yazma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-15.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). Incheon Declaration and SDG4–Education 2030 Framework for Action. Erişim Adresi: <https://uis.unesco.org>
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Valentin, C. F., Muliasari, D. N. ve Ananthia, W. (2018). Developing students' critical writing skills of elementary school by using vocabulary chart. *EduHumaniora | Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 10(2), 148-153.
- Wallace, M. ve Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications.
- Wyse, D. ve Hacking, C. (2024). *The Balancing Act: An Evidence-Based Approach to Teaching Phonics, Reading and Writing* (1st ed.). Routledge.
- Yekeler Gökmen, A. ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yüksel, H. A. (2017). *La Fontaine'den seçmeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Extended Abstract

Introduction

There are many theoretical and practice-based studies on the relationship between reading and writing skills in the literature (Arıcı and Taşkın, 2019; Bilge and Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald and Shanahan, 2000; Graham and Hebert, 2011; Harl, 2013; Kim et al., 2018; Palmer, 2010;). Notably, studies have also examined that reading and critical thinking and writing and critical thinking have been studied together (Döner and Demir, 2024; Hasanah, Martina, and Afriani, 2022; Hidayati et al., 2020; Hosseini et al., 2012; Karadüz, 2010; Paige, Rupley, and Ziglari, 2024). However, studies on the relationship between critical reading and critical writing skills, which involve higher-order cognitive processes beyond basic literacy skills, are quite limited (Kamçı and Tuncer, 2025).

Critical reading and critical writing are considered literacy skills that require critical thinking process (Haladyna and Rodriguez, 2013), which is a high-level mental skill (Afflerbach and Cho, 2011). A reader who does not have critical thinking skills can passively accept the messages in the text as true (Ülper, 2021), which may lead the reader to be unduly influenced by the author (Çiftçi, 2006; Gregory and Cahill, 2009). In this process, the reader may exhibit uncritical acceptance of the author's perspective when focusing on a single text (Akyol, 2020). Critical reading skills are needed to understand the messages between the lines and to interpret the text in depth (Cervetti, Pardales and Domico, 2001). Critical reading encompasses comprehension, analysing, interpreting and evaluating the views in the text (Diyanni, 2017), being aware of the author's purpose and implicit meanings (Ülper, 2021) and finally extending beyond meaning-making to include critical questioning (Ateş, 2013). In the critical writing process, it is stated that it involves indicators of critical reading (Cottrell, 2013) such as creating an argument and presenting evidence from sources to support arguments. It can be said that critical reading and critical writing are related skills. However, it is important to support this with scientific data in terms of both the development and evaluation of these skills.

Readers should critically evaluate messages in texts; in other words, they should interpret them through their own critical lens and react to them. In the literature on critical reading (Akar, Başaran and Kara, 2016; Ateş, 2013; Duran, 2013; Fisher, 2008; Gunning, 2014; Jocius and Shealy, 2018; Li et al., 2016) and critical writing (Bitir and Duran, 2021; Lewison et al., 2014; Valentin et al., 2018), it is stated that these skills should be developed starting from primary school level. Wyse and Hacking

(2024) also state that data should be collected on different kinds of literacy skills and teaching methods should be designed in the light of these scientific data in order to develop and improve students' literacy skills. In this framework, the present study aimed to determine the critical reading and critical writing skill levels of fourth-grade primary school students and to examine the relationship between these skills. It is thought that both the determination of the critical reading and writing skills of primary school students and the data-based examination of the relationship between these two skills, the existence of which is theoretically accepted in the literature, will be a basis and a guide for the steps to be taken and the studies to be carried out in this direction. The critical reading and critical writing tools developed for this purpose within the scope of this research will also be guiding in collecting information about students related to these skills and organising trainings related to these skills.

Method

In this study, a correlational research method was employed to determine the relationship between critical reading and critical writing skill levels of fourth-grade primary school students. Correlational research is a model used to define and measure the relationship between two or more variables (Creswell, 2015). The data gathered using the data collection tools developed to determine the critical reading and critical writing skills of the students were analysed and the relationship between these skills was examined.

Researchers developed critical reading and critical writing assessment tools were developed by the researchers to measure the critical reading and critical writing skills of fourth-grade primary school students. The critical reading assessment tool consisted of two texts in informative and narrative genres, questions and answer sections prepared for the texts, and a critical reading rubric prepared to evaluate the answers. The critical writing assessment tool consisted of instructions for two different writing tasks, a writing section and a critical writing rubric for the product.

Result and Discussion

Based the data obtained in this study, the mean scores of 96 fourth-grade students in critical reading and critical writing are at the basic level according to the assessment tools prepared in accordance with the fourth-grade level. The relationship between critical reading and critical writing skills was analysed using the research data. The findings showed that the strong and positive relationship between the two skills was explained with a variance of 35%. In addition to the studies (Arıcı and Taşkın, 2019; Bilge and Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald and Shanahan, 2000; Graham and Hebert, 2011; Harl, 2013; Kim et al., 2018; Palmer, 2010) that determine that reading and writing skills are related, the finding that critical reading and writing (both high-level literacy skills) are also interrelated is considered crucial data for planning the teaching of these skills. In addition, the findings showed a relationship between the perception levels of students at higher education levels—such as university—towards critical reading and writing, which is also supported by Kamçı and Tuncer (2025). It is stated that reading and writing skills affect the development of each other from the first literacy period and that a data-based approach should be taken in teaching skills (Wyse and Hacking, 2024). In their meta-analysis of experimental studies, Graham and Hebert (2011) state that the results of the meta-analysis reveal that the practices in which reading and writing interaction occurs improve many reading and writing skills. Axelrod, Cooper, and Carillo (2020) also state that critical reading experiences improve writing skills. For this reason, an instructional design implemented from primary school onwards for the levels and dimensions determined in the research may be useful in teaching and developing these skills.

Ekler

Ek-1. Hikâye Edici Metin Eleştirel Okuma Puanlama Anahtarı (Metin: Karga ile Tilki)

1. Metindeki; gerçeği ve kurgu ifadeleri ayırt eder. (10 puan)	
a. Metinde ifadelerin gerçekçi/kurgusal olduğunu belirleme - Metinde daha çok kurgusal/gerçekçi ifadeler olmasına yönelik doğru yanıt verir. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde daha çok kurgusal ifadeler bulunmaktadır. (5 Puan)</i>
b. Yanıtında belirttiği gerçekçi/kurgusal ifadelerle bir örnek verme - Gerçekçi/kurgusal ifadelerle metinden bir cümleyi örnek verir. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Örneğin: "Karga çok sevdiği bir şarkıyı söylemeye başlamış." cümlesi kurgusaldır. Çünkü karga şarkı söyleyemez. (5 Puan)</i>
2. Metindeki mesajı tespit eder. (20 puan)	
a. Metindeki mesajı yazma - Metinde verilmek istenen mesajı tam yazma. (10 puan) - Metinde verilmek istenen mesajı kısmen yazma. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde, her güzel söz söyleyene kanmadan uyanık olmamız gerektiği mesajı verilmektedir. (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Herkese kanmamalıyız. (5 Puan)</i>
b. Mesaja dair kanıt yazma - Metinde verilmek istenen mesaja dair metinden tam kanıt yazma. (10 puan) - Metinde verilmek istenen mesaja kısaca atıfta bulunma. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde karga uyanık olup tilkiye kanmasaydı peynirini kaptırmayacaktı. Ama tilkinin güzel sözlerine inanıp yemeğinden oldu. (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Karganın tilkiye kanması. (5 Puan)</i>
3. Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorar. (20 puan)	
- Metne yönelik sorgulayıcı iki soru sorma. (20 puan) - Metin yönelik sorgulayıcı bir soru sorma. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt 1: <i>Metinde neden karga ile tilki karakterleri kullanılmıştır? (10 Puan)</i> Örnek Tam Doğru Yanıt 2: <i>Tilki çok aç olduğunu söyleseydi, karga peyniri paylaşır mıydı? (10 Puan)</i>
4. Metin yazarının amacını belirler. (10 puan)	
- Yazarın amacını tam olarak ifade etme. (10 puan) - Yazarın amacını kısmen ifade etme. (5 puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Hayvan karakterle çocuklara, gençlere ders çıkaracağı kısa bir hikâye yazmayı amaçlamaktadır. (10 Puan)</i>

-
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Örnek Kısmen Doğru Yanıt:

Öğüt vermeyi amaçlamak... (5 Puan)

5. Metne yönelik olumlu veya olumsuz görüşünü belirtir. (20 puan)

- Metnin dili, konusu, kaynakları, yazarı, kendi bilgisi gibi birden fazla boyutta tam görüş belirtme. (20 puan)
- Metne yönelik görüşünü kısmen tek boyutlu belirtme. (10 puan)
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Örnek Tam Doğru Yanıt:

La Fontaine'in hikayelerini biliyorum. Çocuklara öğütler verir. Bu nedenle hayvanları da sevdirebilir. Bu metinleri okumayı severim. (20 Puan)

Örnek Kısmen Doğru Yanıt:

Metin ilgi çekici değil. Çok kez gördüğüm bir hikâye... (10 Puan)

6. Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmediğini belirler. (20 Puan)

- Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmeme sebebini tam olarak açıklar. (20 Puan)
- Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmeme sebebini kısmen açıklar. (10 Puan)
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Tam Açıklamaya Örnek Yanıt:

Metinde verilmek istenen mesaj doğru değildir. Çünkü her tilki kötü, her karga saf değildir. Hatta kargalar çok uyanık hayvanlardır. (20 Puan)

Kısmen Açıklamaya Örnek Yanıt:

Metinde verilmek istenen mesaj doğrudur. Çünkü gerçek hayatta uyanık olmalıyız. (10 Puan)

Ek-2. Bilgi Verici Metin Eleştirel Okuma Puanlama Anahtarı (Metin: Robotla Sohbet Edilir mi?)**1. Metindeki yargılardaki; öznelliği ve nesnelliği ayırt eder. (10 puan)**

a. Metinde yargıların daha çok öznel/nesnel olduğunu belirleme - Metinde, daha çok öznel/nesnel yargılar olduğuna yönelik doğru yanıt verir. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: Metinde daha çok <i>nesnel</i> yargılar bulunmaktadır. (5 Puan)
b. Yanıtında belirttiği öznel/nesnel yargılara bir örnek verme - Metindeki öznel/nesnel yargılara metinden bir cümleyi örnek verir. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: “Eğitim sırasında 2020 yılında yaklaşık 300 milyar sözcük kullanıldı.” (5 Puan)

2. Metindeki iddiaları ve kanıtları tespit eder. (20 puan)

a. Metindeki iddialara yönelik kanıtları belirleme - Verilen iddianın kanıtını metin içinden belirtir. (10 puan) - Verilen iddiaya kendi ifadesiyle kanıt yazar. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: İddia: Artık bir bilgisayarla oturup sohbet edebilirsiniz. Kanıt: Örneğin bozulan oyuncağınızı nasıl tamir edeceğinizi sorabilirsiniz. Zorlandığınız bir derse nasıl çalışmanız gerektiğini ona danışabilirsiniz. (10 puan) Örnek Kısmen Doğru Yanıt: İddia: Artık bir bilgisayarla oturup sohbet edebilirsiniz. Kanıt: Tamir ve ders çalışmayla ilgili konuşabiliriz. (5 Puan)
b. Metinden kanıtlara yönelik iddiaları belirleme - Verilen kanıtın iddiasını metin içinden belirtir. (10 puan) - Verilen kanıtın iddiasını kendi ifadesiyle yazar. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: İddia: ChatGPT’nin de geliştirilmesi gereken pek çok zayıf özelliği var. (10 puan) Kanıt: Örneğin internetteki tüm bilgilere erişemiyor. Bilmediği sorulara açıkça bilmediğini söylemek yerine yüksek olasılıklı bir yanıt veriyor. Örnek Kısmen Doğru Yanıt: İddia: ChatGPT’nin zayıf yönleri Kanıt: Örneğin internetteki tüm bilgilere erişemiyor. Bilmediği sorulara açıkça bilmediğini söylemek yerine yüksek olasılıklı bir yanıt veriyor. (5 Puan)

3. Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorar. (20 puan)	
- Metne yönelik sorgulayıcı iki soru sorma. (20 puan) - Metne yönelik sorgulayıcı bir soru sorma. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt 1: <i>Metin, yapay zekâya güvenilmemesini belirtilirken neden ona danışmayı öneriyor? (10 puan)</i> Örnek Tam Doğru Yanıt 2: <i>Yapay zekânın verilerimizi kaydetmesi güvenlik sorunu yaratmaz mı? (10 puan)</i>
4. Metin yazarının amacını belirler. (10 puan)	
- Yazarın amacını tam olarak ifade etme. (10 puan) - Yazarın amacını kısmen ifade etme. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Yapay zekanın yardımcı ancak güvenilmez yönleri olduğunu anlatmak... (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Yapay zekâ ile ilgili bilgi vermek... (5 Puan)</i>
5. Metne yönelik olumlu veya olumsuz görüşünü belirtir. (20 puan)	
- Metnin dili, konusu, kaynakları, yazarı, kendi bilgisi gibi birden fazla boyutta tam görüş belirtme. (20 puan) - Metin yönelik görüşünü kısmen tek boyutlu belirtme. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metnin konusu ilgimi çekiyor. Ama Chat GPT'den başka yapay zekâ araçları da var. Metinde daha önce bildiğim bilgiler var. Bu nedenle yeni bir şey öğrenmedim. (20 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Metin ilgi çekici. Ben çok beğendim. Yapay zekâ konusu ilgimi çekiyor. (10 Puan)</i>
6. Metindeki bilgilere inanıp inanmadığını belirler. (20 Puan)	
- Metindeki bilgilere inanma/inanmama sebebini tam olarak açıklar. (20 Puan) - Metindeki bilgilere inanma/inanmama sebebini kısmen açıklar. (10 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde yapay zekaya danışabileceğimizi belirtiyor. Ama güvenilmez bilgi verebileceğini de söylüyor. Bu nedenle metindeki bilgilere güvenmiyorum. Yeni bilgiler olabilir. Araştırıp kontrol etmek gerekir. (20 puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Ben metindeki bilgilere inanıyorum. Metin, TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden olduğundan bilgiler doğrudur. (10 Puan)</i>

Ek-3. Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Eleştirel Yazı Boyutları	İleri Düzey (4 Puan)	Yeterli Düzey (3 Puan)	Temel Düzey (2 Puan)	Başlangıç Düzeyi (1 Puan)
Görüş Bildirme	Yazısında konuyla ilgili görüşlerini <i>(Bu konuda...nedeniyi e...düşünüyorum)</i> detaylı olarak sunmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşlerini yüzeysel olarak <i>(Bence...dır.)</i> sunmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşleri okur tarafından güçlükle anlaşılmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşleri yer almamaktadır.
Çözüm Önerme	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerilerini soruna yönelik ve uygulanabilir olarak açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerileri soruna yönelik ve uygulanabilir olması açısından sınırlıdır.	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerisi soruna yönelik ve uygulanabilir değildir.	Yazısında konuyla ilgili soruna yönelik çözüm önerilerine yer vermemiştir.
İddialarına Gerekçe Sunma	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, konuyla ilişkili gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, destekleyici ancak konuyla ilişkisi sınırlı gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, konuyla ilgisi zayıf gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddia ve gerekçelere <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> yer vermemiştir.
Tutarlılık ve Bütünlük	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçeleri, çelişki ve kopukluklar bulunmadan uyumlu ve bağlantılı bir bütün olarak sunulmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçelerinde, çelişki veya bağlantı eksikliği hataları yazının genelindeki tutarlılığı ve bütünlüğü etkilememektedir.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçelerinde belirgin tutarsızlıklar ve bütünlükle ilgili sorunları nedeniyle çelişkili veya bağlantısız ifadeleri anlamayı zorlaştırmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçeleri, tutarsızdır ve yazı genelinde bütünlük sağlanmamaktadır.
Sunum	Konuyla ilgili görüşleri, yazısının doğru üretimi ve yerleşimiyle okuyucuya sorunsuz bir biçimde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazısındaki doğru üretim ve yerleşimle ilgili bazı hatalara rağmen, okuyucuya genel olarak anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazısının doğru üretilmemesi ve yerleşimindeki hatalar nedeniyle okuyucuya zor anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazının doğru üretilmemesi ve yerleşim hataları nedeniyle okuyucuya anlaşılmaz bir şekilde sunulmaktadır.