



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

İhsan GÜZEL

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

İhsan GÜZEL

Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2022

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İhsan GÜZEL tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi başlıklı bu çalışma, 24/03/2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye : Dr.

Üye : Dr.

Üye : Dr.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. İlhan ERDEM

O N A Y

.././2022

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İhsan GÜZEL

ÖN SÖZ

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği, eğitimin tüm paydaşları tarafından kabul görmektedir. Gelişmiş ülkelerde uzun zamandır araştırmalara konu olan düşünme öğretimi çalışmaları, son yıllarda ülkemizdeki araştırmacıların da ilgi odağı hâline gelmiştir. Yenilenen öğretim programlarının temel amacı, düşünme becerilerin geliştirilmesidir. Okullarda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların eksikliklerini tespit etmek ve gidermek için yapılan bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Covid 19 pandemi sürecine denk gelen uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşılsa da çalışmanın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için zamandan feragat edilerek sabırlı bir tutum sergilenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, lisans eğitimimden başlayarak doktora eğitimimin bitimine kadar desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. İlhan ERDEM'e, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Esra MERT ve Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU'na teşekkür ederim.

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, sevgileriyle bana güç verip beni her zaman destekleyen annem ve babama; kendilerine ayırmam gereken zamandan çalarak gerçekleştirdiğim çalışmalarda yokluğuma katlandıkları için kızıma ve oğluma; çalışmalarım sırasında sabır ve anlayışını esirgemeyip sürekli yanımda olan sevgili eşim Kader GÜZEL'e şükranlarımı sunarım.

İhsan GÜZEL

ÖZET

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

GÜZEL, İhsan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan ERDEM

Mart-2022, XIV+ 197 Sayfa

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği araştırmada ilk aşamada nicel, ikinci aşamada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel verilerin toplandığı birinci aşamada model olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel veriler için ise fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama sürecine Muş ili Şeker Ortaokulu 5. sınıfında eğitim gören 25'i deney grubunda, 25'i kontrol grubunda olmak üzere ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 50 öğrenci dâhil edilmiştir. Nitel veri toplama sürecine ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 öğrenci dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için “Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri parametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi öncesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini birçok yönden olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bunlar; karar verme, farklı düşünme yetenekleri, belirtilen olaylarda olay

örgüsünü kavrama, olaylardaki neden-sonuç ilişkisini ayırt etme, keşfetme ve keşfettiklerinden yola çıkarak değerlendirmeler yapma ve sonuca ulaşma yetilerinde pozitif değişimler yaşanması olarak sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Öğretimi, İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi, Eleştirel Düşünme Becerileri, Türkçe Dersine Yönelik Tutum.



ABSTRACT

THE EFFECT OF CRITICAL THINKING EDUCATION ON SECONDARY STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS AND ATTITUDES TO THE TURKISH COURSE

GÜZEL, İhsan

Ph.D., İnönü University, Institute of Educational Sciences

Department of Turkish Education

Advisor: Prof. Dr. İlhan ERDEM

March, 2022, XIV+ 197 pages

In the research, it is aimed to determine the effect of content-based critical thinking teaching on students' critical thinking skills and their attitudes towards Turkish lesson. For this purpose, explanatory sequential design was used in the research. Due to the nature of the explanatory sequential design, a quantitative research approach was adopted in the first stage and a qualitative research approach in the second stage. In the first stage of collecting quantitative data, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was preferred as a model, and phenomenology design was preferred for qualitative data.

Araştırmanın nicel veri toplama sürecine Muş ili Şeker Ortaokulu 5. sınıfında eğitim gören 25'i deney grubunda, 25'i kontrol grubunda olmak üzere ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 50 öğrenci dâhil edilmiştir. Nitel veri toplama sürecine ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 öğrenci dâhil edilmiştir.

In the quantitative data collection process of the research, 50 students, 25 in the experimental group and 25 in the control group, who were studying in the 5th grade of Muş Şeker Secondary School, were determined by criterion sampling method. In the qualitative data collection process, 12 students who were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods, were included.

“Critical Thinking Achievement Test”, “Attitude Scale Towards Turkish Lesson” and “Semi-Structured Interview Form” were used to collect data in the research. The quantitative data of the study were analysed with parametric tests. Qualitative data of the research were analysed by content analysis. In the study, it was determined that there was a significant difference between the critical thinking skills of the students before the content-based critical thinking skills training and the critical

thinking skills of the students after the content-based critical thinking skills training. The significant difference identified was evaluated as content-based critical thinking skills trainings were effective on students' critical thinking skills. In the study, it was determined that the content-based critical thinking skills curriculum affected students' critical thinking levels positively in many ways. These are listed as the ability to make decisions, to think differently, to comprehend the plot of the events, to distinguish the cause-effect relationship in the events, to explore and to make evaluations based on what they have discovered, and to experience positive changes in their ability to reach a conclusion.

Keywords: Critical Thinking, Critical Thinking Teaching, Content-Based Critical Thinking Teaching, Critical Thinking Skills, Attitude Towards Turkish Lesson.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Problemler.....	3
1.4. Önem.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme.....	7
2.2. Eleştirel Düşünme.....	8
2.3. Eleştirel Düşünmeyi Oluşturan Beceriler.....	10
2.4. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	12
2.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	13
2.6. Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	15
2.7. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Yeri.....	17
2.8. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaklaşımlar.....	19
2.8.1. Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı.....	20
2.8.2. İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı.....	20
2.8.3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım).....	22

2.8.4. Karma Öğretim Yaklaşımı	23
2.9. Eleştirel Düşünme Becerisini Etkileyen Unsurlar.....	23
2.10. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi.....	24
2.11. Eleştirel Düşünme Becerisinin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi	25
2.11.1. Eleştirel Okuma	25
2.11.2. Eleştirel Yazma	30
2.11.3. Eleştirel Konuşma	32
2.11.4. Eleştirel Dinleme	34
2.12. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	37
2.12.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X	38
2.12.2. Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi	38
2.12.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	39
2.12.4. Diğer Ölçekler	40
2.13. Türkçe Dersine Yönelik Tutum	40
2.14. İlgili Araştırmalar	45
2.14.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	45
2.14.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.1.1. Nicel Araştırma Modeli	61
3.1.2. Nitel Araştırma Modeli.....	62
3.2. Çalışma Grubu	63
3.2.1. Nicel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	63
3.2.2. Nitel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	66
3.3. Verilerin Toplanması	66
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması	66
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	66
3.4. Veri Toplama Araçları	67
3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi	68
3.4.2. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Uygulama Süreci	72
3.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	79
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	80

3.5. Verilerin Analizi.....	80
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	81
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	83

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	96
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	104
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.10.1. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Yararına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.10.2. Eleştirel Düşünme Becerisinde Yaşanan Değişikliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	116
4.10.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Yaşanan Değişikliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
4.10.4. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Kazandırdığı Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.10.5. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Sağladığı Avantajlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA Ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	131
5.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar.....	133
5.1.3. Akademik Başarı Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	144

5.1.4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Demografik Özellikler Bağlamında Değerlendirme Sonuçları	145
5.1.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutumun Demografik Özellikler Bağlamında Değerlendirme Sonuçları	147
5.1.6. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	148
5.2. Tartışma	149
5.3. Öneriler	155
KAYNAKÇA	158
EKLER	177
EK-1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	177
EK-2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	182
EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	183
EK-4. Araştırma İzinleri	184
EK-5. Etkinlik Örnekleri	186

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. <i>Nicel Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler</i>	65
Tablo 2. <i>Veri Toplama Araçları</i>	68
Tablo 3. <i>Pilot Uygulamaya Kullanılan Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri</i>	70
Tablo 4. <i>Normalliğe İlişkin Veriler</i>	81
Tablo 5. <i>Alt Problemlere Göre Tercih Edilen Analizler</i>	82
Tablo 6. <i>Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test Betimsel İstatistikî Bulguları</i>	85
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Son Test Betimsel İstatistikî Bulguları</i>	89
Tablo 8. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Betimsel İstatistikî Bulguları</i>	93
Tablo 9. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Betimsel İstatistikî Bulguları</i>	95
Tablo 10. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumunun Uygulama Öncesi Durumuna İlişkin Bulguları</i>	97
Tablo 11. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumunun Uygulama Sonrası Durumuna İlişkin Bulguları</i>	98
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Ön-Son Test Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	99
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	100
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-Son Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	101
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	102
Tablo 16. <i>Öğrencilerin Ön-Son Test Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	103

Tablo 17. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerisi Eğitimi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular</i>	104
Tablo 18. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları..</i>	105
Tablo 19. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları</i>	107
Tablo 20. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları</i>	108
Tablo 21. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları</i>	109
Tablo 22. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları</i>	110
Tablo 23. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları</i>	112
Tablo 24. <i>Etkinliklerin Yararları Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları</i>	115
Tablo 25. <i>Eleştirel Düşünme Becerisinde Değişiklik Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları</i>	118
Tablo 26. <i>Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Değişiklik Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları</i>	121
Tablo 27. <i>Kazanılan Beceriler Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları</i>	124
Tablo 28. <i>Sağladığı Avantajlar Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları</i>	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler	30
Şekil 2. Eleştirel yazma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler	32
Şekil 3. Eleştirel konuşma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler	34
Şekil 4. Eleştirel dinleme becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler	37
Şekil 5. Açıklayıcı sıralı desenin modellemesi	61
Şekil 6. Birinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar	114
Şekil 7. İkinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar	117
Şekil 8. Üçüncü görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar	120
Şekil 9. Dördüncü görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar	123
Şekil 10. Beşinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar	127

KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ

d	: Cohen's Etki Büyüklüğü
f:	: Frekans
F	: Anova değeri
n	: Sayı
p	: Anlamlılık Derecesi
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (İlişkili/İlişkisiz Örneklem t-Testi İçin)
vd.	: ve diğerleri
%	: Yüzde
\bar{X}	: Ortalama
η^2	: Eta Kare

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada bilgiye olan ihtiyaç artmış; “bilgi çağı” olarak adlandırılan 21. yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte çağa uyum sağlamak gerekliliği doğmuştur. İletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte insanın bilgiye ulaşmasının kolay hâle gelmesi bilgi akışını yoğunlaştırmıştır. Bilginin özü, bağlı olduğu faktörler, nesnel bir ölçüt olması ve kalitesi birçok düşünür ve bilim insanının araştırmalarının konusunu oluşturmuştur. Bilgiye ulaşmada seçici olma zorunluluğu, maruz kalınan bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla ele alma gerekliliğini doğurmuştur. Bu zorunluluk, bireylerin günlük yaşantılarında şu soruları sormasına sebep olmuştur: Neye inanacağıma ve ne yapacağıma nasıl karar vereceğim? Okuduğum, duyduğum ve gördüğümün doğruluğunu nasıl anlayabilirim? Hangi ürünü tercih etmeliyim? Hangi siyasi partiye oy vermeliyim? Çocuğum için hangi okulu seçmeliyim? İnsanın benzer nitelikteki birçok soruya en doğru yanıtı araması küreselleşen dünyanın artan seçeneklerinden kaynaklanmaktadır. En doğru yanıtı ulaşmak ise bireyin eleştirel düşünme becerisini ne düzeyde kullanabildiğine bağlıdır (Ennis, 1996).

Bireyin güvenli bilgiye ulaşmaya çalışırken karşılaşıcağı engelleri aşmasında en büyük görev eğitim kurumlarındır. Bu nedenle okulların en önemli sorumluluğu; “geçmiş, şimdi ve geleceği anlayabilen ve yorumlayabilen ve ileride içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek” olarak ifade edilebilir (Ergün, 1995). Bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri, eğitimini yaşantılarına uyarlamaları ve olaylara sağduyulu yaklaşabilmeleri ile mümkündür. Günümüzde pek çok bilim insanı ve düşünür (Ennis, 1996; Fung, 2005; Halpern, 2014; Lipman, 1991; McKendree vd., 2002; Paul, 1990; Siegel, 1988) bireylerin edinmeleri gereken en önemli becerilerden birini “eleştirel düşünme becerisi” olarak belirtmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinin, özellikle son yıllarda, eğitim alanında önemsenmeye ve tartışılmaya başlandığı görülmektedir. Bunun temelini; öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilginin doğası, öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamındaki konumlarına ilişkin alışlagelmiş yargıların değişmesi oluşturmaktadır (Özden, 2005). Davranışçı yaklaşımda öğrenme, etki-tepki arasında olağan bağ kurma süreci olarak açıklanarak pozitivist düşünce psikoloji bilimine uyarlanmıştır. Kurulan bu bağ mekanikleştirilerek tanımlanmakta, gözlemi ve ölçümü mümkün olmadığından insan beyni, zihni, düşüncesi ve duyguları önemsenmemekte ve azımsanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle birlikte yapılan deneysel çalışmalar insan beyninin incelenmesini mümkün kılmış ve böylece davranışçı yaklaşımın varsayımları zayıflatılmıştır. Son yıllarda “pozitivist paradigma”nın yerine geçen “yorumcu paradigma” bilgiyi nesnel olarak değil, bireyin zihninde gerçekleşen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin eğitim programlarında yer alması zorunluluğu doğmuştur (Vural ve Kutlu, 2004).

Bir düşünceyi geliştirmek amacıyla onu değerlendirme ve inceleme sanatı olan eleştirel düşünme, bilgileri değerlendiren, sorgulayıcı bir yaklaşımla durumları ve olayları ele alan, karar verme, yorum yapma ve değerlendirme sürecinde kullanılan düşünme türüdür (Kurnaz, 2011). Eleştirel düşünebilen birey fikirlerinin oluştururken varsayımlar, bilgiler, veriler ve kanıtlar kullanır. Fikirlerini ve iddialarını destekleyen bu öğelerin güncel ve bilimsel teorilere, açıklama gücü yüksek ve doğrulanmış kabullere dayanması önemlidir. Bu nedenle eleştirel düşünme doğruluğundan emin olduğumuz kabullere dayanan bir akıl yürütme sürecidir (Aydın ve Pehlivan, 2019).

İyi bir eleştirel düşünürün; yordama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapabilme gibi becerilerin yanında başarılı olduğu iki önemli husus vardır. Bunlar bireyin kendi düşünce güçlerine başvurabilmesi ve bu güçleri daha önceki fikirleri üzerinde geliştirebilmesidir. Bu iki yetenek öz-düzenleme ve açıklama olarak ifade edilmektedir (Facione, 1998). Eleştirel düşünmenin belirtildiği gibi birçok yetenek ile ilişkisi vardır. Bu görüşten hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların eleştirel düşünme becerisi ile birlikte başka birçok becerinin de gelişimine katkı sağlayacağı açıktır.

Eleştirel düşünmek, düşüncelerimizin farkına varabilmemiz ve düşüncelerimizi yeniden değerlendirebilmemiz için bir yöntem ve dünyaya eleştirel bir gözle bakabilmemiz için gerekli entelektüel bir süreçtir. Dünyaya ve olaylara eleştirel

bakabilme becerimizi geliřtirmemiz, iyi bir yařam, iyi bir toplum ve dođru bir iletiřim için zorunlu kořuldur (Aydın ve Pehlivan, 2019). İyi bir yařam, iyi bir toplum ve dođru bir iletiřim için zorunlu kořul olan eleřtirel dűřünmenin geliřtirilme sűreci, arařtırma kapsamında ele alınmıř ve bu becerinin geliřtirilmesi için đretim programı hazırlanarak öđrencilerin eleřtirel dűřünme becerileri geliřtirilmeye çalıřılmıřtır.

Eđitim programları, dűřünme becerilerine sahip bireyler yetiřtirmeyi amaçlamalıdır. Nitekim gűnűműzde bu becerinin geliřtirilmesine yűnelik programların geliřtirilmesi dűnyanın birçok űlkesinde olduđu gibi űlkemizde de eđitimin ana hedefi konumundadır. Eleřtirel dűřünme becerilerinin geliřtirilmesine yűnelik çalıřmaların son yıllarda önemsemeye bařlanması sebebiyle bu yűnde oluřturulan programların bazı eksiklikleri ve belirsizlikleri olduđu gűzlemlenmektedir. űlkemizde yapılan eleřtirel dűřünme becerilerine yűnelik çalıřmaların genellikle ortaöđretim ve lisans eđitimine yűnelik olduđu gűzlemlenmektedir. Bu durum bir takım eksiklikleri beraberinde getirmektedir. Gűncel đretim programlarının hemen hepsinde genel bir beceri olarak yer alan eleřtirel dűřünme becerisi öđretiminin bu eksikliklerden arındırılarak űst biliřsel bir beceri hűline getirilmesi hedeflenmeli ve bu yűnde çalıřmalar yapılmalıdır.

1.2. Amaç

Yapılan arařtırmada içerik temelli eleřtirel dűřünme öđretiminin öđrencilerin eleřtirel dűřünme becerilerine ve Tűrke dersine yűnelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

1.3. Problemler

Arařtırmada içerik temelli eleřtirel dűřünme öđretiminin öđrencilerin eleřtirel dűřünme becerilerine ve Tűrke dersine yűnelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bađlamda nicel ve nitel arařtırma yűntemlerinin sıralı (nicel+nitel) olarak kullanıldıđı açıklayıcı sıralı desenin tercih edildiđi arařtırmada ‘‘içerik temelli eleřtirel dűřünme öđretiminin, öđrencilerin eleřtirel dűřünme becerilerine ve Tűrke dersine yűnelik tutumlarına etkisi nasıldır?’’ problem cűmlesi temelinde çeřitli alt problemler belirlenmiřtir. Belirlenen alt problemler ařađıda gűsterilmiřtir.

1. ‘‘Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleřtirel dűřünme becerileri hangi dűzeydedir?’’

2. “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?”
3. “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarıları hangi düzeydedir?”
4. “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”
5. “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”
6. “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”
7. “Deney grubunun son test ile kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”
8. “Deney grubunun içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”
9. “Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”
10. “Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?”

1.4. Önem

İnsan, yaşamı boyunca ailede, bulunduğu çevrede ve okulda çeşitli dış etmenlerin etkisi altındadır. Doğal kalıtsal özelliklerin yanı sıra; aile tutumu ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, yaşanan ortamın özellikleri, akran grubunun nitelikleri, öğretmenin ve okul idarecilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı vb. gibi etkenler, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, 2005). Bu bağlamda değerlendirildiğinde araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin incelenmesi ve eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlikler yapılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünme ile alakalı yapılan çalışmaların hem niteliksel hem de niceliksel olarak yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Yapılan alanyazın taramalarında bu alanda yapılan çalışmaların genellikle lise ve üniversite öğrencilerini kapsadığı ilkökul öğrencilerine yönelik yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmektedir. Eleştirel

düşünme becerilerinin bireylere erken yaşta kazandırılmasının bu becerinin birey tarafından özümseceği ve davranış hâline getirileceği öngörülmektedir. Bu nedenle ilkokul öğrencilerine yönelik, eleştirel düşünme becerisini geliştirecek çalışmaların yapılmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilim insanları, eleştirel düşünme becerisinin önemi konusunda ortak bir düşünce içerisinde. Bu alanda birçok araştırmanın yapılmış ve yapılmakta olduğu görülmektedir. Her ne kadar eleştirel düşünme becerisinin önemi konusunda ortak bir paydada buluşulsa da bu becerinin hangi yöntem ve tekniklerle kazandırılacağı konusu tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Ennis (1991) eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak dört temel yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bunlar: içerik temelli, beceri temelli, konu tabanlı ve karma yaklaşımdır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde bu yaklaşımlardan hareketle çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların, eleştirel düşünme üzerine farklı uygulamaların yapılması gerektiği konusunda önerilerde bulunduğu görülmektedir. Daha fazla deneyin yapılması ve daha çok içeriğin oluşturulmasıyla eleştirel düşünme öğretimi alanyazınının geliştirilmesi ve uygulayıcılara yol gösterilmesi mümkün olacaktır. Bu çalışmanın, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimine yönelik etkinlikler hazırlanması ve deneysel çalışmalar yapılarak eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik kaynakların artırılması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma öncesinde yapılan alanyazın taramalarında eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik başarı testlerinin yeterli nicelik ve nitelikte olmadığı değerlendirilmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda genellikle yabancı dillerdeki başarı testleri kullanılmıştır. Her ne kadar bu ölçme araçlarını Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılsa da kültürel öğelerin çalışmalarda yeterince yer almadığı görülmektedir. Türkçede atasözleri, deyimler, söz sanatları, mecaz gibi söz varlığı unsurlarıyla anlatımlara zenginlik katılmaktadır. Farklı dillerden uyarlanan ölçme araçlarında bu söz varlıklarının yeterli düzeyde yer almadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda hem araştırmanın yapılacağı deney grubunun yaş ve seviye özelliklerini hem de Türkçenin söz varlıklarını içeren bir başarı testinin geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu çalışmanın önemlerinden biri de 5. sınıf öğrencilerine yönelik “Eleştirel Düşünme Becerileri Başarı Testi” geliştirilmesidir. Başarı testinin geliştirilmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları aşağıdadır.

Araştırma;

- Muş ili,
- 2020-2021 eğitim öğretim yılı
- Ortaokul öğrencileri,
- Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi,
- Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği,
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: “Kendileri doğrudan gözlenemeyen fakat gözlenebilen davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir.” (Kağıtçıbaşı, 1996).

Eleştirel Düşünme: “Bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek (var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek ve belirlenen kanıtları tartışmak, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak) bir yargıya ulaşmaktır.” (Demir, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Düşünce terimi Türkçede aynı anlama gelen “düş” kökünden türetilmiştir. Uygurcada aynı anlam “tüş” sözcüğüyle dile getirilir (Hançerlioğlu, 2015). Düş bir idealdir ve ideal olan üzerinde yapılan araştırmalar bizi birtakım sorgulamalara götürmelidir. Düşten hareketle düşünmek sözcüğü “tüşemek”ten türemektedir. Tüşemek, “düş görmek” anlamında kullanılmaktadır (Dombaycı ve Doğru, 2019). Osmanlıca teemmül, şuuru temmüli, tefekkür, teakkül, müfekkire, mülahaza, müfekkire, kuvvetli muhakeme, fikir, akis, in’kias; Fransızca penseé, réflexion; Almanca gedanke, denken, reflexion, überlegung, besonnenheit; İngilizce reflection olarak karşımıza çıkmaktadır (Hançerlioğlu, 2015).

Düşünme deneyimi; “kavrama, anlama, idrak etme, karar verme, tahayyül etme, yargılama, hüküm verme, tefekkür, teemmül, murakabe, muhakeme, akıl yürütme, istidlal, ispatlama, sezme, ilham alma, tasarlama, keşfetme ve temaşa etme” gibi anlamları barındırmaktadır (Türker, 2006). Bunun yanında düşünme, bireyin öğrenme yaşantısı süresince edindiği kavramlar, kullandığı imge, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler yolu ile yapılan bilişsel uygulamalardır. Bu bağlamda düşünme; “çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi bilinçli bir biçimde yapılan zihinsel aktivitelerin herhangi biri ile karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma” gibi işlemlerle gerçekleşen akılsal bir süreçtir (Cevizci, 1996).

İnsanın dünyadaki en temel özelliklerinden biri olan, dünyadaki varlığıyla direkt ilgili olan (Robson, 2006) ve sahip olduğu en temel kaynak olan (De Bono, 1999) düşünme, insanın dünyaya gelişi ile birlikte başlayan ve hayat boyunca direkt veya dolaylı etkilerle geliştirilebilen bir özelliktir (Fisher, 2005). Paul ve Elder (2013a) düşünmede “sosyolojik, felsefi, etik, zihni, antropolojik, ideolojik, siyasi, ekonomik, tarihî, biyolojik, teolojik ve psikolojik” etkilerin olduğunu belirterek kişilerin bazı durumlarda bunun farkına varmadan hareket ettiğini, düşünme ile akıl yürütmenin birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulayarak akıl yürütmeyi, zihnin nedenlere dayalı

sonuçlar üretmesi olarak belirtmişlerdir. Olayları anlamlandırmada akıl yürütme becerileri kullanılmaktadır. Bu noktada; “hangi bilgiler gereklidir, bu bilgiye erişebiliyor muyuz, bu bilgilerin doğruluğundan ne kadar eminiz ve düşünülen konuda ne kadar bilgi sahibiyiz” gibi sorular sorulur. Bu sorular karşısında ne kadar bilinçli olunursa hata riski de o denli azalacaktır (Paul ve Elder, 2013d). Araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda akıl yürütmenin sekiz temel alanı içerisinde barındırdığını vurgulamışlardır. Bunlar; Amaçlar üretme, sorular oluşturma, bilgileri kullanma, kavramları kullanma, sonuçlara vardırma, varsayımlarda bulundurma, etkiler doğurma ve son olarak da bir bakış açısını somutlaştırmadır (Paul ve Elder, 2013b, 2013c, 2013d).

Düşünme, bireyin çevresi ile iletişim sağlamasına ve bir başka deyişle bireyin dünyaya açılmasına olanak veren en önemli özelliktir (Hançerlioğlu, 2015). Aktif, organize ve amaca yönelik bilişsel bir süreç olan düşünme (Cüceloğlu, 2008; Kurnaz, 2011) insanın sahip olduğu bilgiyi ya da daha önce deneyime dayalı olarak edinmiş olduğu izleri yeni durumlara aktarabilme, bu durumlarda kullanabilme (Yıldırım, 2008) ve başka uyaranlarla ilişkisini sağlayabilme (Bakırcıoğlu, 2006) becerisi olarak belirtilmektedir. Önemli olan husus kişinin daha önce kazandığı bilgileri yeni durumlara aktarabilmesidir. Çünkü düşünmeyi bireyin bir problemin çözümünde sergilemiş olduğu beceriyle sınırlamak yanlıştır; düşünme aynı zamanda kişinin o durum karşısında kazandıklarını yeni durumlara aktarabilmesidir (Mckendree vd., 2002). Bireyin bu aktarımı sağlıklı bir düzlemde gerçekleştirme seviyesi düşünmenin çok boyutlu bir yapıda olmasıyla doğru orantılıdır.

2.2. Eleştirel Düşünme

Eğitimcilerin ve felsefecilerin eleştirel düşünmeye farklı yönlerden yaklaşmaları sonucunda, konuyla ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Şahinel (2002) eleştirel düşünmeyi özel bir düşünce alanına ya da şekline yönelik “kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme” şekli olarak tanımlamaktadır.

Kökdemir (2003) eleştirel düşünmeyi okunan, bulunan veya ifade edilen bilgilere ilişkin kesin bir neticeye ulaşmak yerine, farklı çıkarımların da olabileceğini dikkate almak şeklinde tanımlamaktadır.

Halpern (2014) eleştirel düşünmeyi, “problem çözme, çıkarımları saptama, ihtimalleri hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünme” olarak tanımlamıştır.

Brouwer (1996) eleştirel düşünmeyi “kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi” kaynaklarıyla gözlem, deneyim, muhakeme yapma ya da iletişim kurma gibi kazanımları kapsayan fikre ya da eyleme kılavuzluk eden süreç olarak tanımlamaktadır. Shore (2000) ise eleştirel düşünmeyi, insanların sorunları gidermede tercih ettikleri zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlar olarak tanımlamaktadır.

Çeşitli şekillerde tanımları verilen eleştirel düşünme, sıradan düşünce süreçlerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Normal düşünme süreçlerinden farklı olarak eleştirel düşünmede birey, karşılaştığı durum ya da bilgiyi her yönüyle tartar (Cihaner, 2007). Ayrıca eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımları değerlendiren Wen (1999) kimi araştırmacıların, eleştirel düşünmeyi anlam kurma yeteneği kimilerinin ise problem çözme becerisi olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Wen, eleştirel düşünmeyi mekanik şekilde basamaklandırarak akılcı bir yaşama katkı sağlayan özgür bir bireyin, zihinsel sorgulama etkinliği, ayrıntılı bir şekilde analiz etme ve yeniden düzenleme gibi zihinsel becerileri olarak tanımlamıştır.

Maker ve Nielsan (1996) eleştirel düşünmeyi; varsayımların tanımını yapma, konuyla ilgili veya ilgisiz bilgileri örgütleme, geçerli ve yanlış kanıtları tanıma, gerçeği belirleme, fikirleri ayırt etme, ifadelerin nesnelliğine karar verme, kaynakların güvenilirliğini belirleme, iç ve dış yargıları ayırt edebilme gibi becerilerin bir bütün hâlinde zihinsel sürece dâhil edilmesi olarak tanımlamışlardır.

McKnown (1997) eleştirel düşünmenin, yargıları değerlendirme ve eleştirel düşünme çabası olmak üzere iki ana unsurunun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca McKnown (1997), eleştirel düşünmenin bazı özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır”: Eleştirel düşünme ile ulaşılan yargıların geçerli ve somut delillere dayanması, geliş güzel olmaması gerekmektedir.

“Derinlemesine düşünmeyi gerektirir”: Akla dayalı bir düşünce üretmek, başkası ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir biçimde değerlendirmekle mümkün olur.

“Odaklanmayı gerektirir”: Düşünmeyi gerçekleştiren bireyin amacı ve/veya inancı kapsamında en iyi kararı verme çabası ile odaklanma mümkün kılınır.

Eleştirel düşünme, üzerinde düşünülmesi gereken çeşitli faktörleri bünyesinde barındıran bir değerlendirme etkinliğidir (Gürbüz, 2016; Huitt, 1998). Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- 21. yüzyılın önemli düşünce biçimlerinden biridir.
- Eleştirel düşünmenin tanımı yapılırken bu tanımın doğruluğu oldukça önem arz etmektedir. Tanımlama yapılırken diğer düşünme biçimleriyle ayrımının doğru yapılması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme yoluyla edinilmesi beklenen davranışlar ve alt görevlerin doğru bir şekilde tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Değerlendirme sürecinin hedeflerinin önceden belirlenmesi gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme sürecinin öğretiminde kullanılacak yöntemlerin tanımlanması gerekmektedir.

2.3. Eleştirel Düşünmeyi Oluşturan Beceriler

Adler (1987) eleştirel düşünme becerilerinin bazılarının genel geçer kabul görerek evrensel bir boyut kazandığını belirtmiştir. Bu evrensel beceriler değerlendirme, mantıksal çıkarım, analiz yapma, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünmedir. Eleştirel düşünmeyi oluşturan bu becerileri edinen bireyler; araştırmacı, örgütleyen, seçici ve bilgiyi farklı durumlara uyarlayabilen bireylerdir.

Eleştirel düşünme çok boyutlu zihinsel bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı bilişsel becerilerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler şu şekildedir (Paul vd., 1990):

- Bireysel düşünme
- Benmerkezcilik veya toplum merkezliği kavramlarının içeriğini anlama
- Duyguların temelinde yer alan düşünceleri ve düşüncelerin temelinde bulunan duygulara erişme
- İnsancıl düşünceyi geliştirme ve yargılayıcılığı kaldırma
- Akılcı düşünme cesareti geliştirme
- Güven ve sağduyu geliştirme

- Özgüven edinme
- Genellemelere detay kazandırma ve aşırı basitleştirmeler yapmama
- Benzer olguları karşılaştırarak anlaşılana yeni konulara uyarlama
- Bakış açısı geliştirme
- Temaları, inançları ve neticeleri açıklama
- Kavramların anlamlarını belirleme ve bu kavramları analiz etme
- Değerlendirme ölçütleri geliştirme
- Kaynaklarının güvenilirliğini belirleme
- Sorgulama yapma
- Çözüm belirleme
- Çözümleri genelleştirme
- Eleştirel biçimde dinleme ve okuma
- Disiplinlerarası ilişki kurma
- Sokratik akıl yürütme yapma
- Görüşleri değerlendirme ve karşılaştırma
- Düşünceleri ve uygulamalarını karşılaştırma ve farklılıkları saptama
- Benzerlik ve farklılıkları not etme
- Varsayımları deneme ve değerlendirme
- Faydalı ve faydasız gerçekleri ayırabilme
- Kabul edilebilir çıkarımlar ve öngörülerde bulunma
- Delilleri değerlendirme
- Tutarsız durumların farkına varma
- İmaları açıklama

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin, araştırma yapma becerilerinin gelişmiş olması ve araştırma kaygılarının olabildiğince düşük olması beklenebilir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Eleştirel düşünmeyi oluşturan becerileri

edinen bireyler, akılcı düşünen ve hem kendiyile hem de bulunduğu çevreyle iyi ilişkiler kuran bireylerdir. İletişim kaynaklarının artması sonucunda küreselleşmenin ivme kazandığı dünyada eleştirel düşünen bireyin yeni dünya düzeninin belirleyicisi konumunda olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle günümüzde eleştirel düşünme becerisi daha da önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmeyi Pirozzi (2003) esnek, belirli bir hedefi olan, zaman ve çaba gerektiren, probleme yönelik sorular soran ve bunlara yanıt arayan, araştırma odaklı, mevcut verileri örgütleyen, akılcı neticelere varabilme çabasında olan bir süreç olduğunu belirtir. Bu süreçte eleştirel düşünme becerisi sahip olduğu birçok özellik ile üst düzey düşünme becerisi olma vasfını almıştır (Küçük, 2008). Bu konuda eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Craver, 1999):

- Doğrusal olmadığından tasarıya göre ilerlemez.
- Çok yönlü yönelimlerin hâkim olduğu bir süreç olduğundan eleştirel düşünmenin anlaşılması için farklı görüşlere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Her bir çözümün olumlu ve olumsuz yönleri olabidiğinden alternatif çözümler oluşturabilmeyi gerektirir.
- Problemin belirli olmayan öğelerine hoşgörülü olmayı gerektirir.
- Bireyin kendi zihinsel süreçleri üzerine düşünerek onları örgütlemesidir.
- Tutarlılığı değerlendirmede farklı bakış açılarının ve çoklu kıstasların kullanımını gerektirir.
- Anlamlandırma, örneklendirme, çeşitli kavram ve düşünceleri örgütleme işidir.
- Belirli olmayan durumları ortadan kaldırmak ve yeterli bilgiye sahip olarak yorumlama yapabilmek gereğinden fazla gayret gerektirir.

Eleştirel düşünmenin yukarıda sıralanan özellikleri değerlendirildiğinde zihinsel bir beceri olmasının yanı sıra duyuşsal niteliklerinin de mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünen birey, problem çözme sürecini başlatarak bu süreçte gereksinim duyduğu bilgileri toplamalı ve bunları kullanmaya çabalamalı, farklı bakış açılarından bakabilmeli ve zorlukların üstesinden gelmeye çalışmalıdır (Semerci, 2010). Ayrıca

eleştirel düşünen birey, karar vermeden önce nedenlere yönelik sorular sorar ve bu sorulara mantıklı yanıtlar verebilir. Olaylar, problemler, konular ve durumlara yönelik araştırmalar yapıp bilgi edinebilir, bu süreçlerden sonra da mantıklı sonuçlara ulaşarak geleceğe yönelik akılcı çıkarımlarda bulunabilir (Özensoy, 2011).

Brookfield (1995) eleştirel düşünmenin; üretken ve olumlu bir etkinlik, sonuç değil bir süreç, konunun içeriğine göre çeşitlilik gösteren bir durum, sadece olumsuz değil olumlu durumların aracılığı ile de harekete geçebilme becerisi, akılcılığın yanı sıra duygusal olduğunu belirtir. Özden (2005) ise eleştirel düşünmenin, “aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni düşüncelere açık olmayı, düşünceleri destekleyen kanıtları ve nedenleri göz önünde bulundurmamayı ve organizasyonu” gerektirdiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme özellikleri analiz edildiğinde eleştirel düşünmenin “aktif ve üretken”, “bağımsız ancak konuya göre şekillenebilen”, “farklı düşüncelere açık ve bunlar tarafından tetiklenebilen”, “kanıtları ve sebepleri göz önünde bulundururken bir yönüyle de duygusal ve taraflı olma”, “düşünceleri organize etmesi gereken ve neticeden ziyade organizasyon sürecine odaklanma” gibi özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde bazı becerilerin edinilmesi gerekmektedir. Ennis'e (1993) göre bireyin eleştirel düşünebilmesi için: kaynakların güvenilirlik derecesini sorgulamak, sebep, sonuç ve varsayımların tespitini yapmak, yapılan tespitlerin kabul edilirliğini sorgulamak, kabul edilebilir sorular sormak, deney planları yapmak ve deneysel model sorgulamak, genel duruma uygun yolu seçmek, fikir hususunda açık olmak, tüm gelişmelerden haberdar olmak, kesinleşen sonuçları formülize etmek gibi zihinsel süreçleri beceri hâline getirmesi gerekmektedir.

Kazancı (1998) eleştirel düşünme becerisine sahip kişilerin birtakım özellikleri olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler şu şekildedir:

- Önerme veya anlatımların anlamını kavrama.
- Akıl yürütme sürecinde belirli olmayan durumların var olup olmadığını yargılama.
- Belirli anlatım şekillerinin birbiri ile örtüşüp örtüşmediğini yargılama.

- Açıklama.
- Verilen bir anlatımın veya ifadenin yeterli derecede net olup olmadığını yargılama.
- Prensipler veya kuralların uygulama sürecini denetleme.
- Gözleme dayalı ifadelerin güvenilirliğini belirleme.
- Tümevarım yöntemi ile erişilen bir neticenin doğru olup olmadığını ve bunun kriterlerini belirlemek için yargılama.
- Sorunun ne şekilde olduğunu yargılama.
- Varsayımları yargılama.
- Verilen veya tanımlanması kavramların yeterli olup olmadığını yargılama.
- Otorite olarak kabul gören bireylerin önermelerinin kabul edilebilirliğine karar verme.

Ennis (1986) ve Nickerson (1984) eleştirel düşünme yetisine sahip kişilerin; sabır, açık niyetlilik, esneklik, düşünerek hareket etme, özerlik ve bağımsızlık gibi özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Schafersman'a (1991) göre eleştirel düşünmeyi becerebilen birey yetkin sorular sorabilir, konuya uygun bilgi toplayabilir, edindiği bilgileri etkili ve yaratıcı bir forma dönüştürebilir. Yaşadığı çevrenin otoritelerini, inançlarını, geleneklerini, dogmalarını ve doktrinlerini sorgulayabilir. Schafersman eleştirel düşünebilen bireyin özelliklerinden de bahseder. Bunlar:

- Kanıtları usta ve bağımsız biçimde kullanır.
- Düşüncelerini örgütler, bunları tutarlı ve öz bir biçimde açıklar.
- Güvenilir olan ve olmayan gözlemler ve ihtiyaçlar arasındaki farklılıkları bilir.
- Verilen kararlara destek sunmak adına yeterli miktarda delil mevcut olmadığında verilecek yargıyı geciktirir.
- Alternatif eylemlerin neticelerini kestirmeye çalışır.

- Tarafsız ve detaylı şekilde gözlem yapar, konu veya olay ile alakalı delilleri, dokümanları toplamada ısrarcı davranır.
- Gördükleri ve gözlemledikleri durumlar arasındaki ilişkileri bilir ve bu durumlardan anlam çıkarır.
- Bağımsız bir şekilde öğrenme becerisine sahip olmanın yanında bağımsız bir şekilde öğrenme isteği vardır.
- Birey kendi görüşünün yanlış olabilirliğini, ön yargılarından kaynaklanan ihtimalleri ve bireysel tercihlere göre ağır basan delilin tehlikesini hesaplar.
- Açık fikirlidir, alternatifleri göz önünde bulundurur, görüşlerini özgürce biçimlendirir ve açıklar.
- Tartışmalar oluşturur ve bilim içerisinde bu tartışmaların sürdürülebilirliğini sağlar.
- Sorun çözme yöntemlerini öğrendiklerinin dışındaki diğer alanlarda da uygular.
- Kaynakların inanılabilirliğini devamlı olarak irdeler.
- Neden, sonuç ve sayıtları saptayarak çıkarımlarda bulunur.
- Açık ve net sorular sorar.
- Uygun varsayımlar örgütler ve kurar.

Eleştirel düşünen birey, inandıklarını veya yaptıklarını bir araya getirir başka bir ifade ile bütünleştirir. Bu işlemin yapılabilmesi için yukarıda belirtilen özelliklerin davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. İnsanlar, düşünme becerilerini çok yönlü kullanabildikleri ölçüde eleştirel bir düşünür olabilirler. Düşünmenin kompleks bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu karmaşık süreci en iyi şekilde yönetmek eleştirel ve akılcı düşünme tekniklerini olabildiğince etkin kullanmakla mümkün hâle gelir.

2.6. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Genel itibari ile eleştirel düşünme eğitiminin iyi düşünen bireyler, dolayısıyla iyi vatandaşlar yetiştirdiği düşüncesi günümüzde oldukça yaygın bir görüştür. Bilimsel çevrelerde, bireylerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerekliliği konusunda bir

görüş birliği vardır. Bu ortak düşünceye rağmen bunun nasıl yapılacağı konusunda birbirinden farklı görüşler vardır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin birçok tanımının yapıldığı, özelliğinin sıralandığı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı eğitim programlarının tavsiye edildiği dikkat çekmektedir (Fung, 2005).

Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüz toplumunda bireylerden beklenen özelliklerin değişmesi, bu özellikleri bireye kazandıracak eğitim programlarının niteliklerinin sorgulanmaya başlanmasına sebep olmuştur. Bireye en iyi nitelikleri kazandırması gereken eğitim kurumu, bireyin doğasındaki özel ve gizli yetenekleri sosyal yapının öngördüğü şekilde ortaya çıkarmak zorunluluğundadır (Ratner, 2014; Russell, 2010). Eğitimdeki temel hedef bireyin gelişimidir. Eğitim, gelişimi sağlayan ortamı ve şartları oluşturmayı hedefler. Bu amaç, önceden belirlenmiş bir sonda ziyade bireyin sebeplere dayalı araştırma metotlarını uygulayabileceği durumların niceliğini ve niteliğini arttırmak içindir (Dewey, 1916, 1933; akt. Kuhn, 1999).

Doğruluğu kanıtlanmış gerçekler ve ortaya atılmış iddialar arasındaki farklılıkları görebilme, etkili iletişim yetisine sahip olma, kaynakların güvenilirliğini ölçebilme, etkili sorular sorma yeteneğine sahip olma, üst bilişle sahip olma, tutarsız yargıların ayrımını yapabilme, ön yargılarını ve bilişsel hataların farkına varabilme gibi beceriler günümüzde tüm bireylerden beklenen niteliklerdir (Kökdemir, 2000). Bu sebeple bilişsel yeterliliğe sahip bireylere olan ihtiyacın karşılanması eleştirel düşünme becerileri öğretimini zorunlu kılmaktadır.

Eleştirel düşünme bireyler arasında değişkenlik gösterir. Eleştirel düşünme becerilerinin özelliklerini Özden (2005) “ön yargıyı ve tutarlılık durumunu değerlendirme, kaynakları ayırt etme, neden ve sonuçları değerlendirme, varsayım, fikir ve iddialarının ayrımını yapma, kanıt eksikliklerini ve belirsizliklerini görme, tanımlama yeterliliği ve sonuç uygunluğunu ölçme” şeklinde sıralamıştır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde ve yurt dışında eleştirel düşünme becerisi eğitimi üzerine özellikle son yıllarda bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar neticesinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hedeflerin eğitim programlarında yer alması da kaçınılmaz olmuştur. Eğitim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerine yönelik hedefler ortak bir

paydada birleşse de henüz bu becerilerin nasıl kazandırılacağı konusunda bir fikir birliğine varılmamıştır.

2.7. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Yeri

Eğitim ortamlarında etkileşimi üst düzeye çıkararak bu iletişimi öğrenme süresi boyunca aynı ortalama tutabilen eğitimciler, etkin eğitimciler olarak kabul görmektedir. Etkileşimin sağlanmasıyla öğretenden öğrenene tek taraflı bilgi aktarımından uzaklaşarak öğretmen ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi arasındaki iletişimi etkin ve sarmal bir paydada gerçekleşir. Bu şekilde olan bir eğitim alanı eğiticinin doğru yapılandığı sorularla olanaklı hâle gelebilecektir (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünme eğitimi teorik bilgilerden ziyade uygulama esaslı bir süreçtir (Wright, 2002). Bu yüzden uygulama sürecinde öğretmenlerin benimsediği yöntem ve yaklaşımlar, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde önem teşkil etmektedir. Örneğin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olan teknikler arasında gösterilen münazarada (Kırkkılıç vd., 2014), problemin farklı boyutlarını ele alması, alternatif yollar üretmesi, kanıt veya kanıtları sorgulaması ve karşı düşüncenin kanıtlarını irdelemesi yönünden eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkıda bulunur (Söylemez, 2015).

Öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için konulara ve eğitim-öğretim yöntemlerine hâkim olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine karşı tutumları ve özgüvenleri de önemlidir (Grant, 1988).

Argüden (2005) eleştirel düşünme becerisini kazanmak için yedi adıma dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu adımları şu şekilde açıklamıştır:

Bir sorun ile karşı karşıya kalındığında o sorunu teşkil eden farklı unsurları tespit edebilmek, bunlar içerisinde çözüme ayda sağlayabilecek unsurları seçebilmek ve neticeye etkisi tespit edilemeyenler için belirsizliği kabullenmek eleştirel düşünme eğitiminin ilk adımı olarak belirtilmiştir.

Problemin çözümüne yönelik eldeki verilerin yeterli olup olmadığını anlamak, ihtiyacın ne şekilde karşılanabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek ve bilgi ihtiyacını karşılamak için sorgulamak eleştirel düşüncenin ikinci adımı olarak belirtilmiştir.

Bilginin kavranması için teorik modeller konusunda yetkin olmak ve sunulan bilginin uygulanan modellerle uyumluluğunu ve uyumsuzluğunu değerlendirmek eleştirel düşüncenin üçüncü adımı olarak belirtilmiştir.

Bilginin ve teorik modelleri oluşturan kavramların açık tanımlarının bütün bireylerce paylaşıldığından emin olmak, aksi yönde aynı sözcükler kullanımına karşın, bireyler arasında anlaşmazlıklar meydana gelebilmesi, kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşünmenin dördüncü adımı olarak belirtilmiştir.

Verilen bilgidен hareketle çıkarımlarda bulunabilme becerisi ve bu becerinin sunulmanın ötesinde bilgiye erişebilmeyi ve tutarlılık testlerinin yapılabilmesini sağlaması eleştirel düşüncenin beşinci adımı olarak belirtilmiştir.

Sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde akılcı ölçütler kullanmak ve bu ölçütler hakkında görüş birliği oluşturulmadan ortak bir karar almanın olanaklı olmaması eleştirel düşüncenin altıncı adımı olarak belirtilmiştir.

Kararı oluşturan gerekçelerin gücünü değerlendirebilmek, varsayımlardan, sebeplerden ve çıkarımlardan erişilenlerin karar için ne derecede yeterli olduğunun değerlendirilebilmesi eleştirel düşüncenin yedinci adımı olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine önem veren veya öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini iletme güdüsüne sahip bir öğretmen aşağıda sıralananları yapmayı deneyebilir (Üstündağ, 2014):

- Rol model olarak kendi düşünme süreçlerini çözümlyerek sınıfta bu şekilde uygulamalar yaptırmak ve yaptırdığı uygulamaları mantıklı gerekçelerle ilişkilendirmek.
- Açık görüşlü bir tutum göstererek öğrencilerin düşünme süreçlerini takip etmeleri için cesaretlendirmek.
- Yapılan hataları açıklamak ve yükümlülüklerini devredebilmek.
- Yeterli çeşitliliğin sağlandığı etkinlik ve değerlendirme şekillerinin içerisinde öğrencilerin tercih yapabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun etkinlikler hazırlamak.
- Eğitimin amaçlarına yönelik hazırlıklar yapmak.

- Probleme imgesel ve etik çözümler bulmak.
- Öğrencilerle duygudaşlık kurmak.
- Duyarlı davranışlar sergilemek.
- Sınıf ortamındaki fiziki düzenin öğrenme kazanımlarına etkisini dikkate almak.
- Öğrencilere öğrenme aşamalarının planlanması, kurallarının tespiti ve değerlendirmesi konularında sorumluluk vermek.

Öğretmenin öğrencileri aktif bir şekilde sınıf içi etkileşime dâhil etmesi ve sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasıyla öğrenci yanlış yapmaktan çekinmez ve görüşlerini açıkça yansıtabilir. Öğretmen sınıf ortamında bir otorite merkezi olmaktan ziyade bir izleyici ve yardımcı konumunda olmalıdır. Böylece öğrencinin kendini özgür hissetmesi sağlanabilir. Kendini özgür hissedenden öğrenci düşüncelerinden ve yanlışlarından dolayı onu kimsenin yargılamayacağını bilerek özgün görüşlerini belirtebilir. Bu da eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için en önemli ön koşullardan biridir.

2.8. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme öğretimi, “analiz yapma, kritik etme, fikirleri savunma, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme, bilgi veya inançlara ilişkin kesin ifadelerden ulaşılan geçerli çıkarımlar” temelinde oluşturulan güvenilir yargılara varma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanır. Bu öğretim neticesinde kişilerin minimum düzeyde de olsa gerçek ve kanıyı, bilgi ve inancı ayırt edebilme, düşünce ve dildeki yanlışları fark edip akıl yürütme becerilerinin geliştirmesi amaçlanır (Freely ve Steinberg, 2009).

Eleştirel düşünme öğretiminin ve bu becerilerin eğitim sistemi içerisinde yer almasının önemi üzerine eğitimciler arasında bir görüş birliği oluşmuştur. Bunun yanında eleştirel düşünme öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda çeşitli tartışmalar devam etmektedir. Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretimine dair dört temel yaklaşımın olduğu görülmektedir (Ennis, 1989). Bu yaklaşımlar aşağıda başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

2.8.1. Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı

Glaser (1984, 1985), Mcpeck ve arkadaşları (1981), Resnick (1987), Swartz (1984, 1987) tarafından savunulan konu tabanlı öğretim yaklaşımında, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretilmesi savunulmaktadır. Konu tabanlı öğretim yaklaşımında eleştirel düşünme ilkeleri ve genel prensipleri açık ve içerik birimiyle paralel bir biçimde öğrenenlere aktarılmaktadır (akt. Ennis, 1989).

Konu tabanlı öğretim yaklaşımına göre eleştirel düşünmenin derslerin öğretim programları içerisine dağıtılarak öğretilmesi savunulmaktadır (Mcpeck vd., 1981; Paul, 1991). Konu tabanlı öğretim yaklaşımına göre, öğrencinin öğrenmede ana aktör olması ve bilgisinin kurucusu olması, dolayısı ile de öğrenci katılımının amaçlara erişme bakımından bağlayıcı bir özellik taşıması bu yaklaşımın göreceli olarak zorluğunu göstermektedir (Fourez, 2002).

Öğretim programlarının her bir öğrenciye ayrı hazırlanmasının önündeki zorluklar nedeniyle bu yaklaşım, öğretim programlarının kullanılabilirlik ilkesiyle ters düşmektedir. Bu yaklaşımın, günümüz eğitim sistemindeki kalabalık sınıflardan ziyade daha küçük öğrenci gruplarından oluşan eğitim kurumlarında ya da özel kurslarda kullanılması daha uygun olacaktır.

2.8.2. İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı

Bu eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımında içerik ile eleştirel düşünmenin ilke ve yöntemleri bütünleştirilmekte ve öğrenenler içerik öğrenimi aşamasında eleştirel düşünmeye yönlendirilmektedir. Bu yaklaşımın temelinde içerik öğretimi yer almaktayken öğrenciye eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları açık bir şekilde verilmemektedir. Mcpeck ve arkadaşları (1981) tarafından savunulan bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinin alandan ayrı olarak öğretilmesinden ziyade, konu alanıyla bütünleştirilerek öğretmenin daha anlamlı olduğu belirtilmektedir. Eleştirel düşünmeyi konu alıp araştırma yapan bazı araştırmacılar, eleştirel düşünme becerisinin konuya entegre etme yaklaşımı ile öğretilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar (Elder, 2001; Pauker, 1987; Paul, 2001; Resnick, 1987; Ruggiero, 1988; akt. Sünbül, 2011).

İçerik temelli öğretim yaklaşımı sekiz ögeden oluşan bir modele dayanmaktadır. Bu ögeler: amaç, anahtar sorular, bilgi, kavramlar, çıkarımlar, sayılılar, doğurgular ve görüş açısidir (Doğanay, 2012).

Öğrenme-öğretme sürecinde düşünme aktif edilirse hem öğretilen konu hem de düşünme daha iyi öğrenilir ve anlaşılır. Bundan dolayı öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünmenin nasıl aktif hâle getirileceği konusu bu yaklaşımın temel prensiplerindedir. Paul ve Elder (2001) eleştirel düşünmede kullanılması gereken bazı ana kontrol noktalarını şu şekilde özetlemiştir:

- Düşünmenin bir amacı vardır.
- Düşünme bir şeyi anlamaya, bir soruyu çözmeye, bir sorunu çözmeye yönelik bir girişimdir.
- Düşünme, varsayımlara dayanır.
- Düşünme, bir bakış açısıyla yapılır.
- Düşünme verilere, bilgilere ve kanıtlara dayanmaktadır.
- Düşünceler; kavramlar ve fikirler aracılığıyla dile getirilir ve bu iki unsur tarafından biçimlendirilir.
- Düşünme, sonuçlar çıkardığımız ve verdiğimiz çıkarımları veya yorumları içerir.
- Düşünme, bir yere götürür veya çıkarımları ve sonuçları vardır.

İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımında eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinlikler derste işlenecek konuyla bütünleştirilir. Bu sayede eleştirel düşünme becerisine yönelik bilgiler öğrenciye doğrudan verilmez ve öğrenci bu bilgileri ezberlemek zorunda kalmaz. Bu yaklaşımın bir diğer avantajı öğrenciyi konuya güdülemesi ve konu ile düşünme arasındaki bağlantıyı farketmesinin sağlanabilmesidir. Alanyazın incelendiğinde içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımının okullardaki birçok branşta ve sınıf düzeyinde uygulandığı ve genellikle olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar içerik temelli yaklaşımın kullanışlı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

2.8.3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım)

Eleştirel düşünmenin çeşitli becerilerin öğretilmesiyle geliştirilebileceğini savunan Ennis (1987; akt: İşlekeller Bozca vd., 2017), geliştirilmesi gereken becerileri “netleştirme soruları sorma, tartışma, kaynak güvenilirliğini sorgulama, tündengeli ve tümevarımı yargılama, inceleme, varsayım oluşturma, bilgilere duyarlı olma, soruyu temele alma, sonuç çıkarma” olarak sıralamıştır.

Ennis (1991), eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesini savunmaktadır. Benzer şekilde eleştirel düşünmenin beceri temelli bir yaklaşımla daha iyi öğretilbileceğini savunan eğitimcilerden biri olan Feuerstein’a göre çocuklar, çevrelerindeki yaşamı algılama konusunda yetersiz oldukları, henüz bilgiyi alma, organize etme ve kullanma becerileri gelişmediğinden çocukların çevreyi algılamalarına yetişkinlerin destek olmaları gerektiğini savunmaktadır. Örneğin bir çocuk kendi kendine trafik ışıklarının yanıp sönmelerini gözlemleyerek bu deneyimden bir şeyler öğrenebilir. Fakat bir yetişkin niçin bu ışıkların değiştiğini ve güvenliğini sağladığını açıklarsa, bu deneyim amaçlı öğrenme deneyimi olur. Feuerstein’e göre çocuğun eleştirel düşünme becerilerini geliştirememesi, öğrenme amaçlı yaşantılar geçirmesindeki eksiklikten kaynaklanmaktadır. Çocukla aynı ortamda yaşayan yetişkinler, çocuğa kılavuzluk ederek çocuğun mevcut düşünme yapısını ve çevresindeki bilgileri alıp sistematik bir şekilde kullanma becerisini destekleyebilirler (Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünme öğretiminin beceri temelli olmasını destekleyen eğitimcilerden Beyer’e (1991) göre, düşünme becerileri içerik temelli öğrenme yaklaşımıyla öğretilmez. Çünkü düşünme becerileri tek bir ders veya biraz anlatımla istenilen düzeyde öğretilmez. Bunun için zamana ihtiyaç vardır. Öğrenci, eleştirel düşünme becerisini gerçekten kazanmışsa bu beceriyi karşılaştığı yeni durumlara uygulayabilmelidir.

Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımını savunan bilim insanları, eleştirel düşünme becerisinin belirli bir alana özgü olmadığını ve bu becerileri edinen bireylerin bunları yaşamlarının bütün alanlarında kullanabileceklerini belirtirler. Bu becerinin hem teorik hem de pratik olarak verileceği, diğer alanlardan bağımsız derslerin olması gerektiğini savunurlar.

2.8.4. Karma Öğretim Yaklaşımı

Savunucuları Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon (1989) olan karma öğretim yaklaşımı, konu tabanlı veya içerik temelli öğretim yaklaşımının birleşiminden oluşan veya birlikte kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır (Sünbül, 2011).

Karma öğretim yaklaşımında eleştirel düşünmenin genel ilkelerinin edinilmesini amaçlayan ayrı bir kurs vardır. Öğrenciler hem bu kursa hem de içerik temelli eleştirel düşünme öğretimine yönelik derslere katılırlar. Bu yaklaşımın hedefinde oluşturulacak kombinasyon için pek çok seçenek yer almaktadır. Fakat genellikle teorik eleştirel düşünme becerisi ilkelerini programa ekleme ve geliştirilmesi gereken becerinin sıkı bir pratik yoluyla geliştirilmesi hedeflenmektedir (Ennis, 1989).

2.9. Eleştirel Düşünme Becerisini Etkileyen Unsurlar

Eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasını geciktiren veya engelleyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu engellerin bir kısmı çevresel ve fiziksel koşullardan kaynaklanırken bir kısmı da bireysel tutum ve davranışlardan kaynaklanmaktadır. Cottrell (2005) eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde bireyden kaynaklı engelleri; eleştiri sözcüğü ile ne kastedildiğini yanlış anlama, kendi akıl yürütme yeteneğine aşırı güven duyma, uzman görüşlerinin doğru olduğunu düşünüp bu görüşleri sorgulamaktan kaçınma, eleştirel düşünmeyi öğrenmeye karşı direnç gösterme, sonuca odaklama, duygusal nedenler, dikkat dağınıklığı ve yöntem, strateji veya uygulama eksikliği olarak sıralamıştır.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen unsurlar iki temel başlıkta ele alınabilir. Bunlar, genetik etkenlerden gelen zihinsel ve öğrenme ile oluşan çevresel etmenlerdir. Zihinsel etmenlerin başında gelen zekânın, eleştirel düşünme gücünün gelişiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Diğer şartlar eşit hâle getirildiğinde zekâ düzeyi yükseldikçe düşünme yeteneği de yükselmektedir (Kazancı, 1989).

İnsanlar, yaşamları süresince ailede, yaşadıkları çevrede ve okulda dış etmenlerin etkisindedirler. Doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra, aile tutumu ve sosyo-ekonomik yapısı, yaşanılan çevrenin ve arkadaş grubunun nitelikleri, eğitim kurumlarında öğretmenin ve okul idarecilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı gibi birçok unsur, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol üstlenmektedir (Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engellerden bir kısmı şu şekildedir (Onosko, 1991):

- Öğrencilerin aktif olmayan bir bilgi alıcısı konumunda bulunmaları
- İçeriğin çok geniş ve yüzeysel olması
- Öğretimin bilgi transferi olarak ifade edilmesi
- Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı
- Öğretmenin yalnızca bilgiyi dağıtan durumunda olması
- Zamanın öğretmen tarafından iyi bir şekilde planlanmaması
- Öğrencilerin bilgileri hatırlamak, yazmak ve söylemek zorunda olmaları
- Öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olması
- Öğrencilere sunulan problemlerin net bir biçimde formüle edilememesi.

Eleştirel düşünmenin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesini etkileyen birçok unsurun varlığından söz edilebilir. Bu unsurların öğretim programı kapsamında uygulanmasının yanında eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenlerin de ortadan kaldırılması gerekmektedir.

2.10. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi

İlgili alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme kavramının, farklı düşünme türleri ile karıştırıldığı veya onların yerine kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında üst seviyede düşünme becerisi olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin farklı düşünme türleri ile olan ilişkisi birçok bilim insanı tarafından incelenmiştir. Alt seviyede düşünme ile yüksek seviyede düşünme arasında ne gibi farkların olduğu da bilim insanları tarafından irdelenen sorulardan biridir. Newmann'a göre (1990; akt. Mirioğlu, 2002) düşük seviyede düşünme, bilginin sıradan ve mekanik uygulamasını gerektirir. Düşük seviyede düşünmeye, rakamları formülize etme veya anımsanan bilgiyi şifreleme gibi ezberleme etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Öte yandan üst seviyede düşünme, öğrencilerin “yorumlama, analiz ya da önceden öğrenilen bilginin rutin uygulamasıyla çözümü zor olan bir soru ya da problemle karşılaştıklarında bilgiyi organize etmelerini” gerektirir.

Perkins ve arkadaşlarının (1995; akt. Demir, 2006) yaptığı bir araştırmada dört düşünme alanı saptanarak bu düşünme alanlarının ürüne dönük hedefleri ve düşünme becerileri açıklanmıştır. Bunlar, “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözmedir.”

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ile yakın ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Doğanay ve Ünal’a (2006) göre yaratıcılık, her insanda bulunması gereken genel yetilerden biri olarak görülmektedir. Bu yetiyi kullanan bireylerin; eleştirel düşünen, sorunları çözme isteğine ve cesaretine sahip olan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, farklılıklara saygı gösteren, yaşamdan keyif alan ve yeniliklere açık olan bireyler olduğu açıktır.

Problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ile yakın ilişkilidir. Bu ilişkiye vurgu yapan Madison (akt. Kazancı, 1989) eleştirel düşünmeyi, “problem çözmeyi kapsayan, kişisel yargılamalara dayalı tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşan bir süreç ve yetenek demeti” olarak açıklamıştır. Problem çözme, memnuniyetsizliğin yaşandığı bir durumdan memnun olunabilecek duruma geçmek isteğinden kaynaklıyken, eleştirel düşünmede hedef, bir çözüme ulaşmak değil savunulan düşünceyi haklı çıkarmaya yönelik tartışmak veya sorunu ve düşünceyi mantıklı bir düzlemde sunabilmek ve temsil edebilmektir (Duchscher, 1999; Hickman, 1993).

2.11. Eleştirel Düşünme Becerisinin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi

Eleştirel düşünmenin temel dil becerileri ile ilişkisine ait bilgiler aşağıda eleştirel okuma, yazma, dinleme ve konuşma başlıkları altında verilmiştir.

2.11.1. Eleştirel Okuma

Eleştirel bir bakış açısı kazanmada öncelikli konulardan biri de eleştirel okumadır. Yazılı sözcüklerin duyu organları ile algılanması ve algılanan bu sözcüklerin anlamlandırıp kavranması ve yorumlanması okuma olarak ifade edilmektedir. Okumada temel amacın belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşünceyi, duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılması olması gerekmektedir (Özdemir, 2007). Çünkü okuma sayesinde bireylerin yeni sözcükler, yeni anlayışlar öğrenmesi ve kazanması, bireyin hayal kurarak yaratıcılığını geliştirerek bakış açısını derinleştirir ve genişletir (Akyol, 2006).

İdeal okuma olarak ifade edilen eleştirel okuma, okunan metnin sorgulanarak olumlu ya da olumsuz taraflarının ortaya çıkartılması olarak tarif edilmektedir (Arıcı (2017). Ayrıca eleştirel okuma, okuyucunun okuduğu metni tarafsız bir şekilde sorgulayarak okuması ve değerlendirme yapması (Şahin (2011), metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, desteklenen düşüncelerin anlaşılması ve mantıklı sonuçların belirlenmesi (Flemming, 2009) şeklinde de tarif edilmektedir. Olgu ve görüşlerin ayırt edilmesi eleştirel bir okuma için çok önemlidir. Kanıtlarla doğrulanan gerçeklerle yazarın kişisel ya da kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerini birbirinden ayırmak metnin doğru anlaşılmasında önemli bir adımdır. Yazarın amacının ve konuya yaklaşım tarzının bilinmesi eleştirel okumada çok önemli bir noktadır. Yazarın amacının ve konuya yaklaşım tarzının bilinmesi okuyucunun metne onaylayıcı, kuşkucu ya da nesnel bakmasını sağlamaktadır. Eleştirel okumada ön yargıların, kalıp yargıların fark edilip konuya objektif olarak yaklaşmak gerekir. Eleştirel okuyucular yazarın konuyla ilgili ön yargılarını tanıyabilir ve ön yargılarının derecesini fark edebilir. Eleştirel okumada son strateji, ileri sürülen düşüncelerin tam olarak anlaşılması ve değerlendirilmesidir. Bunun için yazarın değerleri, yargıları, görüşleri, politik yaklaşımı ve düşüncesinin anlaşılıp metnin değerlendirilmesi gerekir. Eleştirel okumada metinde ileri sürülen görüş ve fikirlerin benimsenip benimsenmediği, nedenleriyle birlikte açıklanmalıdır.

Eleştirel düşüncenin eğitim yaklaşımlarında kendisine yer bulması ile beraber eleştirel okuma; hayatı anlamlandırma, sorgulama, değerlendirme ve bunun neticesinde bir yargıya ulaşma eğilimde olan kişilerin yaşamlarında önemli bir faktör olarak ön planda çıkmıştır. Ayrıca eleştirel okuma bireyler için bilinçli bir yaşamın öncüsü olarak rehberlik edici bir özelliğe sahiptir (Erol ve Erdem, 2017).

Eleştirel okuma; bireye sorgulama, araştırma, soru sorma, dışa dönük olma bilinci kazandıran bir anahtardır. Bu sebeple okurun metni eleştirel bir yaklaşımla ele alması gerekmektedir (İşeri, 1998). Özdemir'e göre (2007) eleştirel okumanın en önemli özelliği, okura okuduklarını yargılatması ve sorgulatması yani okurun kendi düşüncelerini kullanarak yargıda bulunmasını sağlamasıdır. Bu bağlamda eleştirel okuma becerisine sahip bireyin bağımsızlığını kazanıp aydın kimliğini kazandığı söylenebilir.

Eleştirel okuma eğitimi, okura metne yönelik soru sorma becerisi kazandırarak konuyu pozitif ve negatif yönleriyle ve nesnel bir görüşle değerlendirerek okuyucunun

kendi doğrularını bulmasını ve bu doğruları özümsemesini hedeflemektedir. Eleştirel okuma eğitiminde okurlardan metindeki görüşlere ne ölçüde katıldıkları, belleklerdeki sorulara yanıt aramaları, duygular, olaylar ve düşünceler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeleri ve kendi yaşantılarından hareketle okudukları metinleri değerlendirmeleri beklenmektedir (Yıldız, 2008).

Okunulan herhangi bir metnin tarafsız bir biçimde sorgulanarak okunulan metin ile ilgili çıkarımda bulunma becerisi (Arıcı, 2017; Belet, 2011; Ünal, 2006), 21. yy insanların sahip olması gereken özelliklerin temelini eleştirel okuma becerisi oluşturmaktadır (Ciardiello, 2004). Çağımızda öğrencilerin bilgileri direkt doğru olarak kabul etmemeleri, bilgileri bilişsel süzgeçlerinden geçirerek doğruluğunu anlamaları, onu yorumlamaları, sorgulamaları ve yeniden inşa etmeleri önem taşıdığı gibi (Aytan, 2016; Sadioğlu ve Bilgin, 2008), bilginin nasıl öğrenildiği ve gerçek hayatta ne şekilde uygulanması gerektiği (Kayhan vd., 2019) de önem taşımaktadır. Bu konuda bireylerin basılı ve elektronik ortamlarda yapılan alternatif bilgi paylaşım alanlarında bilginin çeşitli ve çok fazla olması (Walz, 2001), internet yolu ile bloglar, sosyal medya hesapları, elektronik kitap, dergi ve gazeteler ile yoğun bir bilgi paylaşımı yapılması ile ortaya çıkan bilgi kirliliğine (Koçak, 2020) dikkat edilmesi gerekmektedir. Belirtilen durum ve ortamlarda öğrenciler paylaşılan olumsuz yazıların etkisinden kazanılan eleştirel okuma becerisi ile kendilerini koruyabilirler.

İnternetin yaygın olmadığı dönemlerde yoğun bilgi kirliliğine çok fazla muhatap olmayan öğrencilerin, 2000’li yıllarda gelişen ve 2010 yılından sonra ivme kazanan ve son iki yılda da pandemi etkisi ile yoğunlaşan internet kullanımı nedeni ile bilgi kirliliği ile çok fazla karşılaştıkları söylenebilir. Zintz ve Maggart (1984; akt. Esemen ve Sadioğlu, 2021) eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin radyo, televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarında bulunan farklı şekillerde yayınlanan bilgi ve reklam tekniklerinin olumsuz etkilerine karşı kendilerini koruduklarını, onları iyiyi ve doğruyu seçebilen bireyler yaptığını belirtmiştir. Günümüzde de internet üzerinden daha hızlı paylaşılan olumsuz bilgi ve reklamların yıkıcı etkisinden kurtulabilmek için bireylere eleştirel okuma becerisinin kazandırılması gerekliliğinin geçmiş yıllara nazaran daha da önem kazandığı söylenebilir. Çünkü artık radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi iletişim araçları, basılı ve görsel medya da yer almasının yanı sıra internet ortamında da kolaylıkla ulaşılabilen araçlar hâline gelmiştir.

Şahin ve arkadaşları (2020) bir metin okunurken daha önceki yaşantılar ile bağ kurularak bu tecrübeler arasında karşılaştırmalar yapılmasının, metinler arasında ilişki kurulmasının, okurun üretmiş olduğu çözüm önerileri ile sağlıklı bir değerlendirme yapmasının ve bireyin düşünme, merak, eleştirme, sorgulama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme becerileri ile kazandığı tecrübeleri hayatına aktarabilmesinin eleştirel okuma ile gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Anlaşılacağı üzere eleştirel okumanın birçok beceriyi bir arada tutan önemli bir temel dil becerisi olduğu söylenebilir.

Eleştiren okuma becerisinin geliştirilmesi eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi arasında doğru orantı vardır. Alanyazındaki eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde de bu pozitif korelasyon göze çarpmaktadır. Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerileri arasındaki bu ilgiyi inceleyen çalışmaların bir kısmı aşağıda özet hâlinde verilmiştir.

Altunsöz (2016), Türkçe ders kitabı ve çalışma kitabının öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırma düzeyini araştırmıştır. Araştırmada Türkçe ders ve çalışma kitaplarında eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu saptanmıştır. Duran (2013) ise yaptığı çalışmada eleştirel okumayı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ne şekilde yer aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem ilkokul hem de ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma becerisini kazandıracak yeterli kazanımların olduğunu saptamıştır. Her iki çalışma değerlendirildiğinde eleştirel okuma becerisinin öğretimi açısından öğretim programlarının yeterli olduğu, fakat ders kitaplarının eleştirel okuma için tam olarak yeterli etkinlik ve bilgilerle donatılmadığı söylenebilir. Fakat farklı araştırmalarda yukarıda eleştirel okuma ile ilgili ifade ettiğimiz çıkarımdan farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

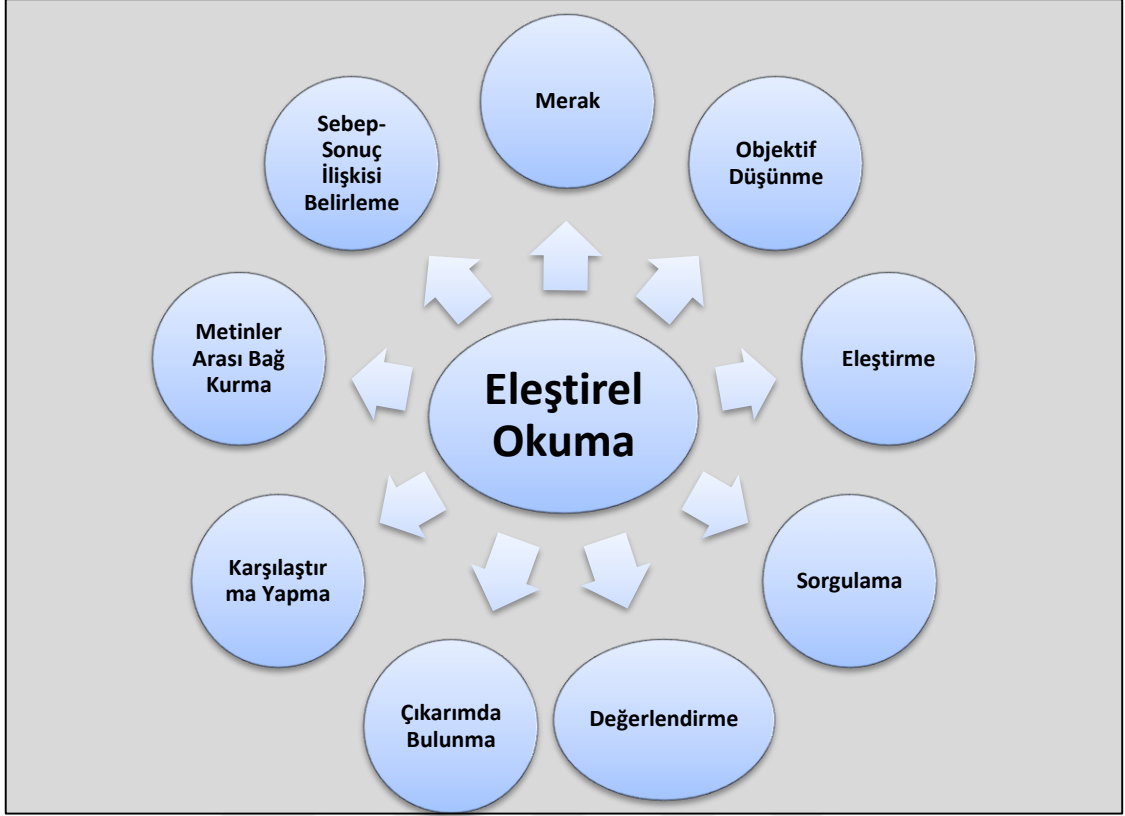
Akyol (2011) yaptığı araştırmada ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı eleştirel okuma becerisini kazandırma yönünde analiz etmiştir. Araştırmada öğretim programının eleştirel okuma becerisini kazandırma yönünde yeterli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretim programlarındaki yetersizliklerin yanında öğretmenlerin de eleştirel okuma becerisi öğretimi konusunda daha yeterli duruma getirilmesine ve sınıf içi etkinliklerde eleştirel okumaya yönelik daha fazla yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

İpek Eğilmez ve Sadioğlu (2010), eleştirel okuma becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve Türkçe dersi çalışma kitaplarında ne şekilde ele alındığını analiz etmişlerdir. Analiz sürecinde Türkçe dersi çalışma kitabı olarak ilkokul 4. ve 5. sınıf çalışma kitapları incelenmiştir. Yapılan araştırmada çalışma kitaplarında eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklere yeterli düzeyde yer verildiği saptanmıştır.

Eleştirel okumayı ele alan araştırmalarda ders kitapları, öğretim programları ve öğretmen yeterlilikleri hakkında birbirinin zıttı sonuçlar elde edildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar eleştirel okuma hakkında daha fazla çalışmanın yapılmasının gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Özellikle sınıf içi yapılacak uygulamalı etkinliklerle süreç içerisinde ders kitapları ve öğretim programlarındaki eksiklikler daha kolay görülebilir. Ayrıca yapılacak sınıf içi etkinlikler öğretmenlerin eleştirel okuma temelli etkinlikler konusunda tecrübelerini arttırarak bu konudaki yetkinlik ve yeterliliklerine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Knott'a (2005) göre eleştirel okuma becerisine sahip bir birey eleştirel düşünme çatısı altındaki bir metinde aşağıdaki noktaları fark edebilmelidir:

- Metnin merkezindeki iddialar ya da metnin amacı: Eleştirel okuma merkezdeki iddianın nasıl geliştirildiğini ya da tartışıldığını değerlendirmeye çalışır.
- Metin ile ilgili yargılar
- Metinde yer alan nedensellik türleri
- Metinde kullanılan kanıtlar (destekleyen durumları örnekler vs.)
- Metnin güçlü olduğu ve zayıf olduğu noktalar

Sonuç olarak eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin sergilemiş olduğu birçok özelliğin varlığından söz edilebilir. Bu özellikler aşağıda şekille gösterilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler

2.11.2. Eleştirel Yazma

Eleştirel yazma, yazmaya yönelik yöntemlerden biri olarak gösterilmektedir. Eleştirel yazma; öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakabilme, yorum yapabilme, fikir ve çözüm üretebilme becerilerini geliştirmektir (MEB, 2005). Paul ve Elder'e (2005) göre eleştirel düşünme becerilerini yazmada kullanan öğrencilerin yazma ve neden bulma gibi becerileri gelişir, bilgileri ise derinleşir. Eleştirel yazar delilleri, sayıltıları ve tartışmaları ileri sürmek için bir içerik meydana getirir ve bu içerikten yola çıkarak çıkarımlarda bulunur ve bir neticeye ulaşır (Kurland, 2000).

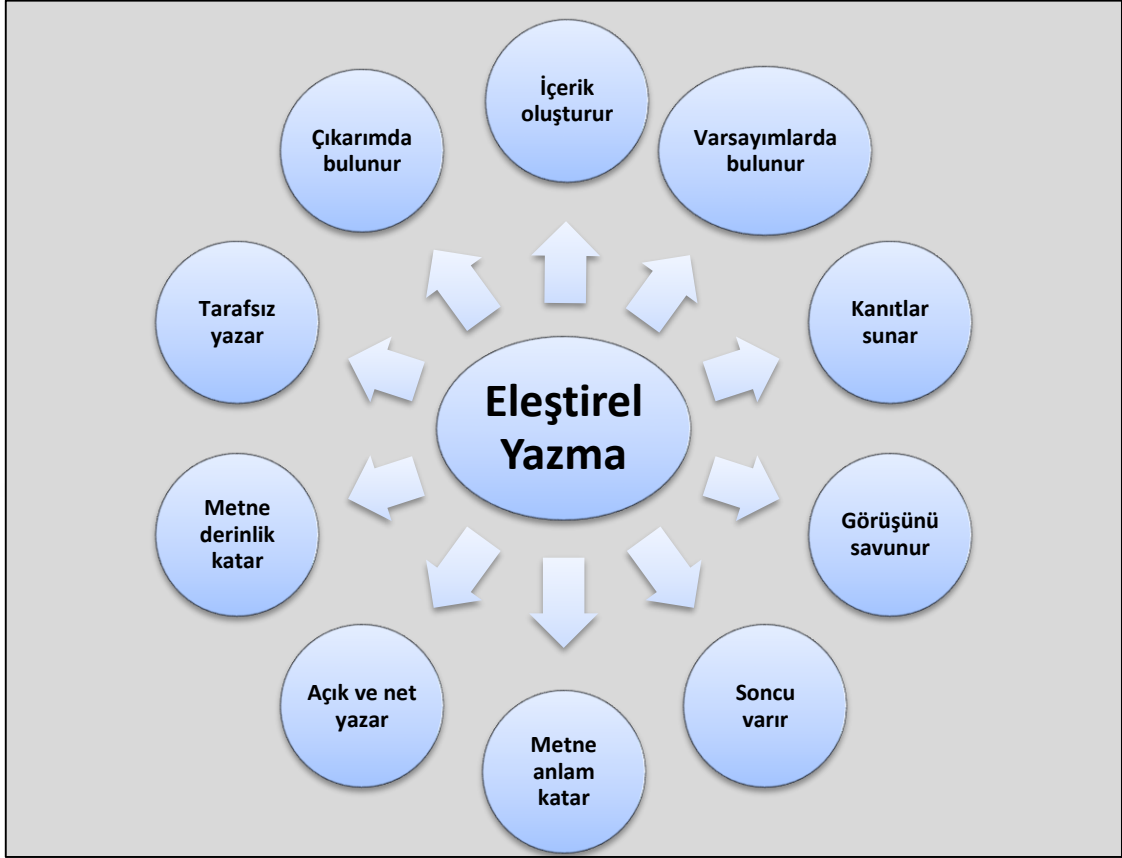
Eleştirel bir yazar, içerik oluşturarak çeşitli varsayımlarda bulunur. Kanıtlardan ve tartışmalardan faydalanarak görüşünü savunur ve sonuca ulaşır. Paul ve Elder'a (2005) göre eleştirel yazar yazdığı şeye anlam katmalı ve kendi düşünceleri ile okuyucunun düşünceleri arasında net bir ayırım yapmalıdır. Eleştirel bir yazarın, yazdığı metni açıklık, kesinlik, derinlik, özgünlük, mantık, önem ve tarafsızlık gibi ölçütleri temel alarak değerlendirmesi beklenir.

Wallace ve Wray'a (2011; akt. Yılmaz, 2021) göre eleştirel bir yazı yazarken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Neyi başarmaya çalıştığınızı açıkça belirtin.
- Argümanınızı geliştirmek ve okuyucunun onu takip etmesine yardımcı olmak amacıyla yazı için mantıklı bir yapı oluşturun.
- Ana iddiaları açıkça belirtin.
- İddialarınızı uygun kanıtlarla destekleyin, böylece eleştirel bir okuyucu ikna olacaktır.
- Kapsamlı genellemeler yapmaktan kaçının.
- Anlatımda kullanılan temel kavramları tanımlayın ve kavramları tutarlı bir şekilde kullanın.
- Yazdıklarınıza rehberlik eden değerleri açıkça belirtin.
- İddiaların yerince desteklenmesi şartıyla okuyucularınızı ikna edebileceğinizi varsayarak kanıtlardan faydalanın.
- Anlatım boyunca odaklanmayı sürdürün, kayıtsızlıklardan ve konu dışı sözlerden kaçın ve alakalı her şeyi dâhil edin.
- Metin içindeki ve kaynakça listesindeki referansların eksiksiz ve doğru olduğundan emin olun.

Paul ve Elder (2005) iyi bir yazarın; yazarken yazıyı neden ve hangi amaçla yazdığı, yazıyı okuyanların ne düşüncesini arzuladığını, yazmış olduğu metinde anlamadığı yerlerin olup olmadığı, metindeki sözcükleri özel veya alışık olunmayan bir biçimde kullanıp kullanmadığı, özel anlamlar içeren sözcükleri açıklayıp açıklamadığı, açıklanan durumların ana düşüncenin önemi konularında net olduğundan emin olup olmadığı, metindeki paragrafların hangi sorulara yanıt verip vermediği, metinde geçen konuyu araştırmak ve anlamak için daha fazla bilgi ve zaman ihtiyacı olup olmadığı gibi sorulara yanıt araması gerektiğini belirtmişlerdir. Paul ve Elder'in (2005) belirttiği bu soruların, metin yazarken yazar tarafından sorulmasının eleştirel düşünme becerisinin yazıya aktarılmış biçimi olduğu değerlendirilebilir. Bu ölçütleri göz önünde bulundurarak yazma eğilimi gösteren yazarın, eleştirel yazma becerisinin önündeki engelleri kaldırdığı söylenebilir.

Eleştirel yazma becerisine sahip bireylerin sahip olması gereken özellikler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eleştirel yazma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler

2.11.3. Eleştirel Konuşma

Okuma-yazma etkinliklerinin çıkış noktası olan konuşma becerisi Türkçe eğitiminin esasını oluşturmaktadır (Temizyürek vd., 2011). Konuşma; bilgi, birikim, fikir, duygu, gözlem, istek, düşünce gibi unsurların söze dökülerek aktarılmasını sağlamanın yolu (Sarıca ve Gündüz, 1995) ve dil öğrenme sürecinde zihni düzenlemeye yardım eden bir öğrenme alanıdır (Güneş, 2014). Konuşmanın gerçekleşmesi için üç ana aşama gereklidir (Dell, 1986; Levelt, 1989). Bunlar:

Sözlü ileti kavramının hazırlanması: Mesajın amacı ve savunulacak fikirler belirlenerek konuşmaya yönelik ön hazırlıklar tamamlanır. İletiyi hazırlamak için bellekteki sözcüklerden ihtiyaç duyulanlar seçilir.

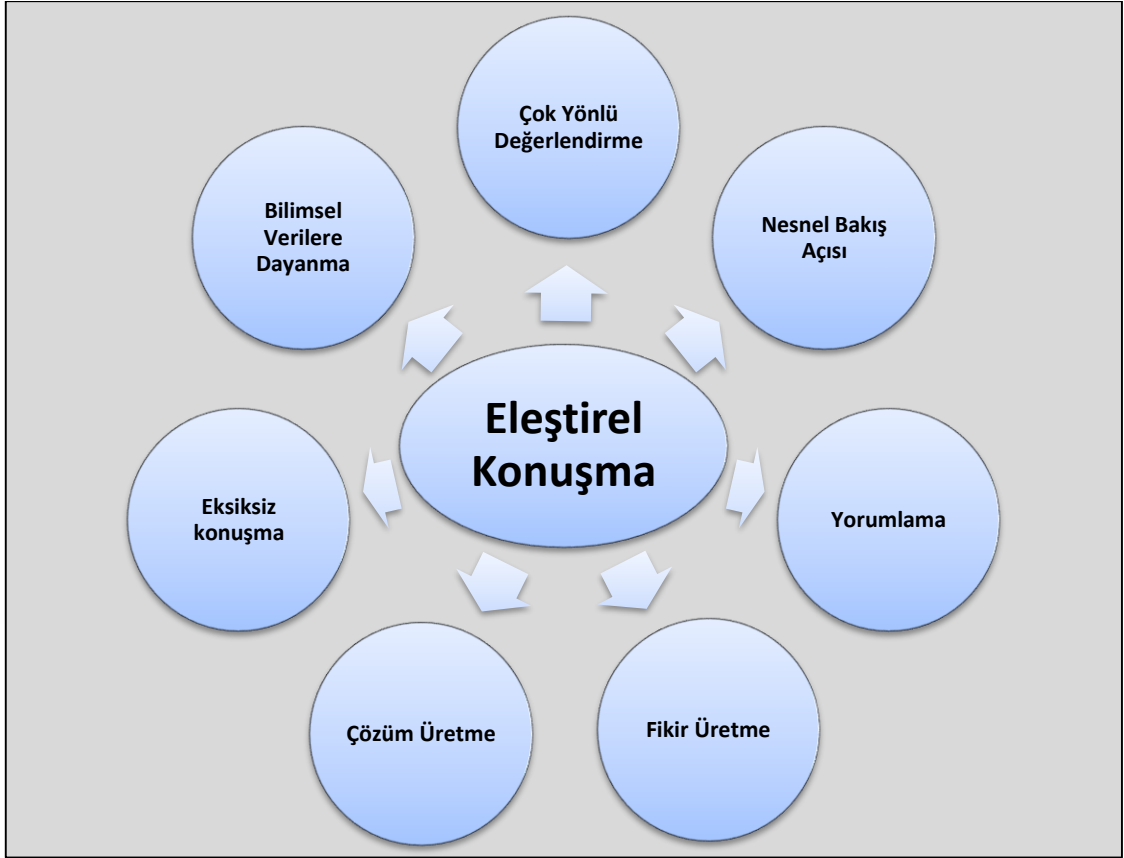
Sözlü iletinin biçimlendirilmesi: Bu basamakta anlamlı bilgiler belirlenerek sözcüklerden uygun olanlarla tümce oluşturulur ve dil ve ses bilgisine uygun olarak ilgili fikirler seçilir.

İşlemlerin birleştirilerek sunulması: Önceki uygulamalar bütünleştirilerek mesaj iletimi gerçekleştirilir.

Eleştirel konuşma, bir konuyu pozitif ve negatif yönleriyle ve nesnel bir bakış açısıyla ele alarak yorumlama ve bu konulara ilişkin fikir ve çözüm üretmeye yönelik becerileri geliştirme hedefiyle gerçekleştirilen konuşma türüdür. Bu konuşma türünde konuşmacı, belirlediği konuya ilişkin konuşmasını eksiksiz bir biçimde dinleyicilere sunar. Beğenilerini ve tepkilerini öznellikten arındırarak bilimsel verilere dayandırır ve bunlara yönelik farklı çözüm önerilerinde bulunur (MEB, 2006).

Eleştirel konuşma becerisine sahip bireylerden bazı üstbilişsel davranışları kazanması ve bunları konuşma süresince uygulaması beklenir. Bu davranışlar, eleştirel düşünme becerisiyle paralellik gösterir. Eleştirel düşünme yetkinliği olan birey, aynı zamanda iyi bir eleştirel konuşmacıdır.

Eleştirel konuşmacı, konuşma esnasında zihinsel süreci çok etkin bir şekilde yönetmelidir. Konuşma esnasında dinleyicilerle ve kendi üstbilişsel becerileriyle bir uyuma sahip olmalıdır. Eleştirel konuşmacının bu uyumu yakalayabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eleştirel konuşan bireylerde olması gereken bu özellikler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eleştirel konuşma becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler

2.11.4. Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinleme, dinlenen sözlerde geçen ifadeleri anlamının ötesinde “tutarlı-hatalı, mantıklı-mantıksız, olumlu-olumsuz, doğru-yanlış” olarak bu ifadeleri yargılama ve değerlendirmedir (Kaya, 2014). Eleştirel dinleme ile ilgili olarak alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Eleştirel dinlemeyi Göğüş (1978; akt. Yılmaz, 2021) dinlediğini doğru-yanlış, tam-eksik olarak yargılamak için dinleme; Aktaş ve Gündüz (2004) dinlediğini neden-sonuç ilişkisi kurarak doğruluk, eksiklik gibi yönlerden değerlendirme; Özbay (2005) dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirleme; Doğan (2013) yalnızca anlamak için değil, değerlendirme yapabilme ve yargıda bulunma için dinleme olarak tanımlamışlardır.

Eleştirel dinlemenin özellikleri olarak belirtilebilecek bazı durumlar şu şekilde açıklanabilir:

- Dinleme sırasında dinleyicinin dikkati ileri seviyededir ve konuşmacının söyledikleri sonlanmadan herhangi bir yargıya erişmez (Kaya, 2014).

- Eleştirel bir gözle dinleme yapılmak isteniyorsa dinleyicilerin dinledikleri hakkında birtakım sorular sorma alışkanlığı kazanması gerekmektedir (Yalçın, 2002).
- Dinleyici, konuşmayı gerçekleştiren kişinin söylediklerini anlamının yanında davranışlarına da dikkat etmelidir (Beyreli vd., 2006).
- Dinleme sürecinde konuşmayı yapan kişinin hitap şekline, konuşmayı başarılı veya başarısız yapan noktaları anlamaya gayret etmeye, konuşmayı çekici bir biçime getirmedeki yöntemlere, konuşmacının tavır ve davranışlarına, vücut diline dikkat edilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2004).
- Dinleyici, dinleme sürecinde ifade edilenlere ve olaylara tarafsız bakabilmelidir (Kemiksiz, 2015).
- Konuşmacının ifade ettiklerinin içeriğini ve anlamını tam olarak idrak ettikten sonra değerlendirme yapmak, konuşmacıyı dikkatli dinlemek, beklentiler, inançlar çerçevesinde yorumlamalar yapmamak ve ifade edilenlerin yalnızca bir yönüne odaklanmaktan olabildiğince uzak durmak eleştirel dinleme için gerekli olan davranışlardır (Cihangir, 2004).

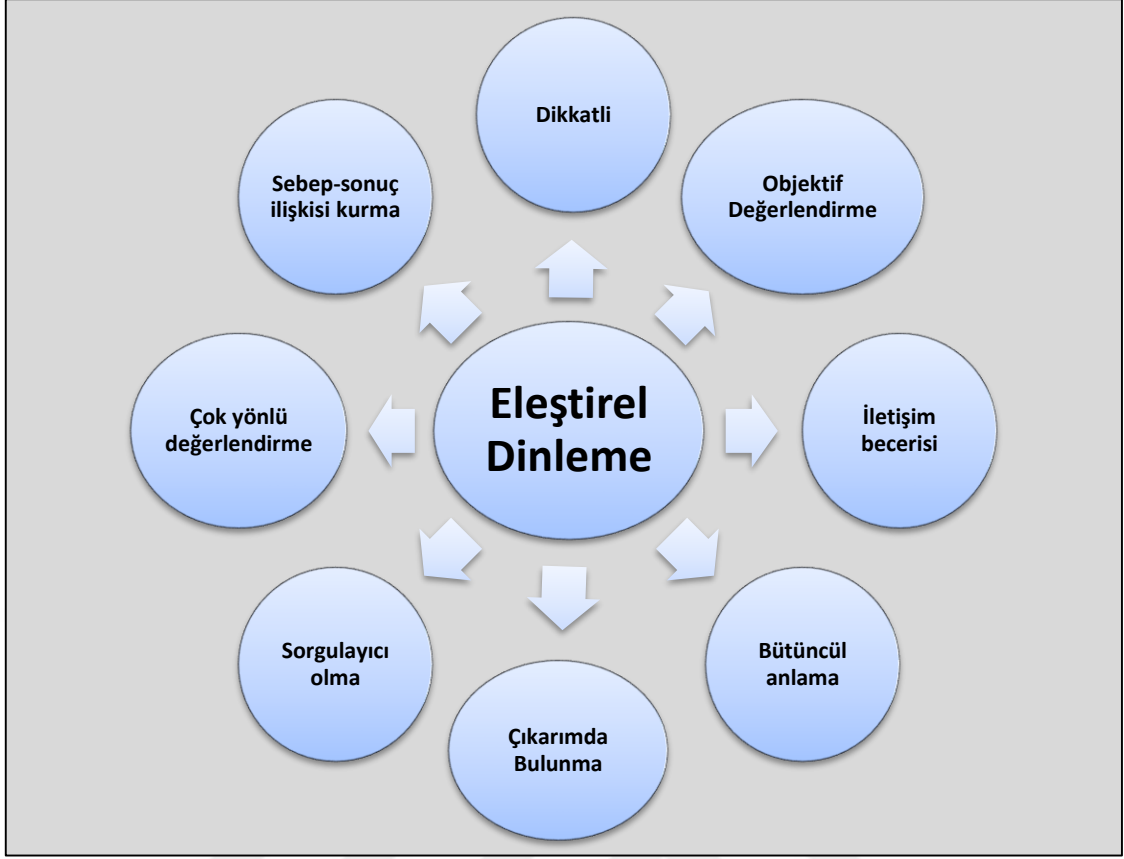
Eleştirel dinleme becerisine sahip bir birey, dinlemiş olduğu sözler karşısında doyumlanmadığında, konuşmacının yapacağı açıklamaların daha dikkatli ve sağlıklı olması, delillerini daha sağlam ve inandırıcı yapabilmesi doğrultusunda ikaz eder. Sürekli dikkatli bir dinleyici olan eleştirel dinleyici, konuşan kişinin düşüncelerini veya sunulan bir programın vermek istediği mesajı tarafsız bir şekilde değerlendirmeye çaba gösterir (Özbay, 2005). Eleştirel dinleme becerisine sahip bir bireyin çıkarımda bulunabilmesi için dinlediklerini akıl süzgecinden objektif bir biçimde geçirmesi gereklidir. Aksi takdirde eleştirel dinlemeden çıkıp yanlı veya ön yargılı bir dinlemeye geçiş olabileceği söylenebilir.

Eleştirel dinlemede konuşmacıların aktardığı bilgiler, kendi sosyal, kültürel, ekonomik, doğrularından kaynaklanır; dinleyici ile konuşmacının bilgilerinin değişiklik gösterebileceği ilkesi mevcuttur. Bu değişiklik eleştirel okumada öngörüldüğü gibi kıyaslamaya sebep olur; eleştirel dinleyici, iletiyi gönderenin düşüncelerini sorgular (Karadüz, 2010). Eleştirel dinlemede karşıdaki bireyin sözlerinin kendi geçmişinden, öğrendiklerinden, yaşadığı çevreden, okuduklarından, kültürel yapısından, kişilik

yapısından kaynaklı olarak kendisi için doğru olabileceği savından hareketle değerlendirme yapılmalıdır.

Eleştirel dinleme yapabilen birey, konuşmacıların ifade ettiklerini hızlı bir biçimde analiz ederek ileri sürülen bilgilerin, konuşmacının yorumu veya gözlemi olup olmadığını ortaya çıkarmalıdır (Ünalın, 2006). Eleştirel dinleyen birey, hızlı düşünme becerisi kazandıkça üst düzey düşünme becerisini de geliştirir (Epçayan, 2019). Bunun yanında eleştirel dinleme, iletişim becerilerini edinme ve geliştirme sürecini de desteklemektedir. İletişim becerilerini edinme ve geliştirme sürecindeki birey, insana özgü olan sembolleşmiş davranış şekillerini tarif eder ve sorgular. Bu sembollerin çeşitli şekillerini birbirinden ayırarak anlamlandırır ve kültürel olarak saptanmış kuralların sebep-sonuç ilişkisini anlamaya çalışır. Gross'a göre (1975; akt. Cihangir, 2004) eleştirel dinleyici; semboller, kelimeler ve beden hareketlerinin belirttiği bütüncül anlama değer verir. Öğrenilen sosyal, geleneksel ve kurallaşmış bu davranış şekilleri, insanın çevresini anlama, etkileme ve çevresine tepki verme gayretlerini şekillendirmektedir. Bu sembolik beceri ve işaretler dizisi kültürden kültüre, kişiden kişiye göre değişir. Başka bir ifadeyle iletişimde göndericinin dünyayı algılayış biçimi ve o kişiye ait bireysel bütünlük, eleştirel bir anlayışla değerlendirildiğinde nitelikli iletişime ulaşılır (Karadüz, 2010). Özetle eleştirel dinlemenin iletişim ve iletişim becerisi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eleştirel dinleme becerisine sahip bireylerin sergilemiş olduğu birçok özelliğin varlığından söz edilebilir. Bu özellikler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Eleştirel dinleme becerisine sahip bireylerde olması gereken beceriler

2.12. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

İlgili alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesinde farklı yöntemlere başvurulduğu görülmektedir. Çeşitli testler, ölçekler, gözlem teknikleri, bireysel görüşmeler gibi ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesini hedefleyen ve bu doğrultuda geliştirilen testleri iki temel grupta ele almışlardır. Birinci grup, eleştirel düşünmenin sadece belirli bir özelliğini ya da bazı alt boyutlarını ölçmeyi hedefleyen özel testlerden, ikinci grup ise eleştirel düşünmenin pek çok boyutunu ele alan ve bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi bütün yönleriyle değerlendirmeyi hedefleyen testlerden oluşmaktadır.

Yabancı kaynaklar incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerini belirleyebilmek için birçok ölçme aracının geliştirildiği söylenebilir. Ülkemiz alanyazını incelendiğinde ise eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testlerin sınırlı sayıda olduğu ve araştırmalarda genellikle, “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” adlı

Çıkrıkçı (1993, 1996) tarafından Türkçeye “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” adı ile uyarlanan ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir.

Vural ve Kutlu’ya (2004) göre çok yönlü testler, eleştirel düşünme becerileri değerlendirilirken sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlerin, hedef kitle tarafından kolayca doldurulabilmesi ve araştırmacıya kolay değerlendirilme olanağı sağlaması gibi getirileri bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde yaygın olarak kullanılan testlerin şunlar olduğu görülmüştür:

2.12.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

Test, 4-14. sınıf öğrencilerine uygulanabilen ve bu sınıflar seviyesindeki bireylerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ennis, Millman ve Tomko (1985) tarafından geliştirilen bu test; çoktan seçmeli olması, öyküleme yöntemiyle hazırlanmış olması ve analizinin yapılmasının kolay olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Akar, 2007; Gülveren, 2007).

Test; dört alt boyuttan oluşmaktadır (Ennis vd., 2005). Bu boyutlar “Tümevarımlı ve tümdengelimli akıl yürütme yoluyla çıkarım yapma”, “kaynak ve gözlem güvenilirliğini yargılama”, “ifadelerdeki sayıltıları açıklama” şeklindedir.

Test, yukarıda belirtilen dört boyut çerçevesinde çoktan seçmeli 76 sorudan oluşan ve her soruda üç seçeneğin bulunduğu bir başarı testidir. Testteki beş soru örnek soru olarak tasarlandığı için öğrencilerin yanıt vermesi gereken soru sayısı yetmiş bir olarak belirlenmiştir. Yetmiş beş soru için ortaöğretim ve üzeri düzeydeki eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler için uygulanma süresi yaklaşık elli dakika olarak belirtilmiştir (Ennis vd., 2005). Testin Türkçeye uyarlanması ve güvenilirlik çalışmaları Kurnaz (2007), Gülveren (2007) ve Akar (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.12.2. Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi

Eleştirel düşünme becerisini ölçmeyi hedefleyen bu test, Robert H. Ennis ve Eric Weir tarafından geliştirilmiştir. Test, bir eleştirel düşünme testi olmasının yanı sıra eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim materyali olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak eleştirel düşünmenin mantıksal boyutunu ölçmeyi

hedefleyen test, değerlendirme sistemi yoluyla derslerde eleştirel düşünme öğretimi sağlamaktadır. Ennis ve Weir (1985) eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken becerileri şöyle belirtmiştir:

- Bakış açısının kavranması,
- Nedenlerin ve tahminlerin görülmesi,
- İyi ve destekleyici nedenlerin sunulması,
- Olasılıkların görülmesi.

Testin amacı, ortaya atılan bir görüşün değerlendirilmesi ve eleştirilmesidir. Ennis ve Weir (1985) teste cevap veren kişilerin testteki paragrafları eleştirirken sözle aldatma, konu dışına çıkma, kısır döngüye girme, fazla genelleme, aşırı şüphecilik, ikna etmek için hissi bir dil kullanma, güvenilir kaynaklar gibi özelliklerin varlığına dikkat etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

2.12.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

1990’da Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlemiş olduğu Delphi projesi kapsamında geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin kuramsal açıdan temelleri olan ve psikometrik yönden analize tabi tutulmuş yedi alt boyutu bulunmaktadır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimini saptamak amacıyla bu alt boyutların toplamının oluşturduğu puanlama eleştirel düşünme eğiliminin düzeyinin değerlendirilmesinde dikkate alınmaktadır (Facione vd., 1998). Ölçeğin orijinal boyutları şu şekildedir:

1. Doğruyu Arama
2. Kendine Güven
3. Meraklılık
4. Açık Fikirlilik
5. Olgunluk
6. Sistematiçlik
7. Analitiçlik

75 maddeden oluşan ölçeğin, yukarıda sayılan yedi alt boyutunun güvenilirlik katsayıları “.60 ile .78” arasında değişiklik gösterirken, ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının “.90” olduğu belirlenmiştir (İp vd., 2000).

Ölçek, Türkçeye ve Türk kültürüne Kökdemir (2003) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde Kökdemir (2003), 17-28 yaş aralığında olan 913 lisans öğrencisini sürece dâhil etmiştir. Uyarlama sürecinde ölçek orijinalinden farklı olarak madde sayısı açısından 75'ten 51'e, boyut açısından da yedi alt boyuttan altı alt boyuta düşmüştür. Ölçeğin uyarlanan formatının güvenilirlik katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır.

2.12.4. Diğer Ölçekler

Yukarıda sayılan ölçeklerin yanında Virginia Shipman tarafından okul öncesinde lisans düzeyine kadar kullanılabilen, içerdiği maddelerin yarıya yakın kısmı çıkarım yapma beceresini ölçme özelliğine sahip “New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi” bulunmaktadır. Bunun yanında Watson ve Glaser tarafından 1964 yılında tasarlanmış ve geliştirilmiş olan lise düzeyindeki öğrenciler ile daha üst eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler için kullanılabilecek olan “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” de bulunmaktadır. 1964 ve 1994 yılları arasında farklı şekillerde yayımlanmış olan test, Çıkrıkçı (1993, 1996) ve Evcen (2002) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

2.13. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Eğitimde başarıya etki eden birçok etmen vardır. Bu etmenlerin başlıcaları arasında öğrencilerin okula, öğretmenlere ve derslere yönelik tutumları gösterilebilir. Bir öğrencinin başarısının veya başarısızlığının sebeplerinin ortaya çıkarılması ve gerekli çözümlerin ortaya konması için, öncelikli olarak başarıya etki eden bu tutumların belirlenmesi faydalı olacaktır (Topoğlu ve Erden, 2012).

Öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlanması için belirli aralıklarla derslere ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve belirlenen sonuçlara göre de derslere yönelik pozitif yönlü tutumlarda artış sağlanması için öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan faaliyetlerin yapılması önerilir (Bıyıklı, 2014). Önerilen bu durumun derslere yönelik öğrenci tutumlarının pozitif yönlü olmasının başarıyı artıracığı görüşünden (Açıkgöz, 1992; Özmenteş, 2006) kaynaklandığı açık bir şekilde söylenebilir.

Bilgi aktarma ve iletişim sürecinde yer alan bireylerin istedik yönde davranışlar geliştirmelerinde tutumların önemi düşünüldüğünde (Celep, 2000; Küçükahmet, 2000), Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların kazandırılması için öğrencilerin tutumlarına etki eden değişkenlerin iyi bir şekilde çözümlenmesi ve pozitif yönlü davranışlara

yönelimi için gayret gösterilmelidir. Bu konuda Emir ve Özdemir (2004) yaptıkları çalışmada derse ilişkin tutumların, dersteki akademik başarı üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. İfade edilen durumlardan dolayı etkin bir öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, öğrenim görülen derse yönelik olumlu bir tutum beslenmesinin gerekliliğinden söz edilebilir.

Birey, öğrenme süreçlerine başlamadan önce öğrenmek istediği konu hakkında olumlu bir tutuma sahip olursa kendini öğrenebileceğine dair içsel olarak güdüler ve bu güdü de öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi artırır (Bölükbaş, 2010). Türkçe dersinde de başarıya ulaşmanın yolu derse karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler yetiştirmekle olanaklıdır (Bıyıklı, 2014). Tutum ve başarı arasındaki bağlantı birçok bilim insanı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmalar, tutum ve başarı arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Aytan'a göre (2014), Türkçe dersinde olumlu veya olumsuz tutumların ortaya çıkmasının birçok değişkenin öğrenenlere etki etmesiyle meydana gelmektedir. Bu değişkenlerden bazıları şunlardır:

- Yaşam alanındaki olumlu veya olumsuz durumlar,
- Derse ve öğretmene yönelik tutumlar,
- Bireyin kendi dışındaki etkenler,
- Eğitim ortamından kaynaklı durumlar,
- Çevreden kaynaklanan durumlar,
- Teknolojinin olumlu veya olumsuz şekilde kullanımı,
- Arkadaş ve sosyal çevre gibi durumlar.

Türkçe dersleri öğrencilerin sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirmekle kalmaz. Ana dili sevgisinin ve bilincinin, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde de önemli bir görev üstlenmektedir. Bununla birlikte Türkçe, diğer derslerin eğitiminin verilmesinde de kullanılmaktadır. Bu da Türkçe dersini diğer derslerin temelini oluşturan önemli bir ders konumuna getirmektedir. Okuduğunu, dinlediğini ve gördüğünü doğru anlamak bir dersin öğrenilmesinde önemli ön koşullardan biridir. Bu ön koşulu nitelikli bir Türkçe eğitimi alan bireyler kolaylıkla yerine getirebilmektedir.

Bu sebeple öğrencilere nitelikli bir Türkçe eğitimi verilmelidir. Bir dersin öğrenilmesini kolaylaştıran faktörlerden birinin o derse yönelik olumlu tutum geliştirmek olduğu açıktır. O hâlde etkili bir Türkçe eğitimi vermeye başlamadan önce öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersini, derse giren öğretmeni, dersin işlendiği ortamı ve derste kullanılan araç gereçleri sevmeleri; Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında oldukça önemlidir (Dursun ve Özenç, 2019). Öğrenciler Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde hem Türkçe ders başarıları hem de genel akademik başarıları artmaktadır (Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bölükbaş, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirecekleri olumlu ve olumsuz tutumların başat ögesidir. “Öğrencilerin derse ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının oluşumu ve şekillenmesinde öğretmen kişiliği ve öğretmen niteliklerinin önemli bir belirleyiciliği vardır” (Tural 2005). Öğretmenin kendisinin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, öğrencilerin de Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına katkıda bulunacaktır. “Öğretmenin derse yönelik tutumlarının olumlu olması, öğrencilerinin de derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olacaktır” (Özkal vd., 2004). Öğretmenlerin dersin içeriğine ve konu alanına yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olması da öğrencilerin Türkçe dersine tutumlarını etkilemektedir. “Öğretmenler, hedef kitlelerine öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırma görevi olan kişilerdir. Öğretmenler bu görevleri yerine getirebilmek için de yeterli bilgi birikime sahip olmalıdır” (Bağcı, 2007). Ayrıca öğretmenin “gelişimsel özelliklere uygun ortamları oluşturması” (Tural, 2005), “öğrencilerin hem tutumlarını olumlu yönde etkileyici hem de onların akademik başarılarını arttırıcı yöntem ve teknikleri” (Maden ve Durukan, 2010) kullanması, “öğrenciyle iletişim/etkileşiminin olumlu” (Şimşek, 2010) olması, öğretme-öğrenme süreçlerinde sürekli uyarıcılar vererek onları düşündürüp, başarı için isteklendirip hatalarını düzelterek başarıya yönlendirmesi (Deniz ve Tuna, 2006) ve teknolojiyi kullanma becerileri konusunda yeterli olması (Şahin ve Akçay, 2011) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirecekleri tutumlarda etkili olmaktadır.

Türkçe dersinin içeriği öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen diğer bir faktördür. Türkçe dersi içeriği oluşturulurken “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme ilkeleri, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde tutulmalı ve

içerik öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekleri içermelidir” (Belet, 2005). Bu bağlamda yapılandırmacı dil öğretimi anlayışı içerisinde, Türkçe derslerinde, dört temel beceri alanı dâhilinde öğrenme ve dilbilgisi konuları, öğrencilere onların aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikler yardımıyla kazandırılmaya çalışılmalıdır (Deniz ve Tuna, 2006).

Türkçe dersi okuma becerileriyle ilişkili olduğu için okuma materyallerinin uygunluğu da Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen önemli bir faktördür. “Türkçe öğretiminde verimliliğin artırılması ve istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için öğrencilere önerilen okuma metinlerinin özenle seçilmesi gerekir” (İşeri, 2010). Bu konuda Türkçe öğretmenleri öğrencilerin düzeylerine uygun okuma materyallerinin seçip onlara önermelidir. Uygun seviyede olmayan metinler ya da kitapların öğrencinin Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Kırmızı, 2008). Öğrencilere önerilen okuma kitaplarının öğrencilerin seviyesine uygun olması da onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencilerin okulda ve okul dışındaki arkadaş çevresi de Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. “Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir” (Özbay, 2011). Öğrenciler, kendi sınıflarında Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan diğer öğrenciler ile birlikte Türkçe derslerinde daha başarılı olabilmekte ve ana dillerini kendi aralarında daha düzgün kullanabilmektedir. Öğrencilerin okul dışındaki arkadaşlarının Türkçe dersine yönelik tutumları, Türkçeyi kullanım biçimleri de öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını şekillendirmede etkili olmaktadır. Ana dili becerilerini tam anlamıyla kazanamamış bir arkadaş çevresinde öğrenci; bu çevredeki dil kullanımından, dile yönelik tutumdan etkilenecek, Türkçe derslerini sıkıcı bulacak ve Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirecektir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer etken, öğrencilerin eğitim ve öğrenimlerini sürdürdükleri okuldur. “Okul; iş, başarı ve verimli olma gibi tutum ve davranışları geliştirir” (Kaya, 2002). Okuldaki bütün bireylerin Türkçeye yönelik tutumları, Türkçeyi kullanırken gösterdikleri özen, okulda Türkçeye yönelik yapılan yarışmalar vb. öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. “Bu yönüyle okul, çocuğun öğrenmesinde ve yetişmesinde önemli bir yere sahiptir” (Gürdal, 2005).

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen son etken, teknolojik araçlardır. Özellikle televizyon, bilgisayar ve internet öğrencilerin dil becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Günümüzde çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını televizyon veya internet karşısında geçirmektedir. Televizyonda ve internet ortamında da Türkçenin yanlış kullanımıyla ilgili örneklerle karşılaşan öğrenciler, bu yanlışları benimseyip alışkanlık hâline getirebilmekte ve bozuk bir Türkçe kullanabilmektedirler. Bu durum, öğrencilerin Türkçeye yönelik olumsuz bir tutum oluşturmalarına neden olabilir. Öğrencilerin teknolojik araçlarda Türkçenin yanlış kullanımından dolayı Türkçeye yönelik oluşturmaları olumsuz tutumları engellemede asıl görev öğretmenlere düştüğünden öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanımında öğrencilere model olmaları ve liderlik etmeleri gereklidir (Özsumul, 2010).

Her öğrencinin ilgi ve istekleri farklıdır ve çoklu zekâ kuramına bağlı olarak her öğrencinin zekâsının yatkın olduğu disiplinler değişiklik göstermektedir. Bu da öğrencilerin o disiplinlerdeki başarı düzeylerini etkilemektedir. Bu bakımdan öncelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bilinmesi gerekir (Doğan, 1999). Çünkü öğrencilerin her biri Türkçe dersine yönelik çeşitli düzeylerde olumlu veya olumsuz tutum oluşturmuş olabilirler. Öğrenme sürecinde olumlu tutumlar öğrencileri daha başarılı hâle getirirken, olumsuz tutumlar başarısızlığa sebebiyet verebilmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrenciler, Türkçe derslerinde daha başarılı olacaklardır. Ayrıca derse karşı olumlu tutum, öğrencilerin o derse karşı istek ve ilgilerini arttıracak gibi öğrenme düzeylerini de arttıracaktır. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutumları, doğal olarak dersi severek ve isteyerek takip etmelerini sağlayacaktır (Kaya vd., 2009).

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler Türkçe dersinde istenilen düzeyde başarılı olamayacak ve bunun sonucunda Türkçeyi doğru bir şekilde kullanamayacaklardır. Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları, öğrencilerin o derste başarılarında belirleyicidir (Şahin ve Yaşar, 2010). Türkçe dersinde bir öğrencinin başarısız olması, ana dilini bir beceri olarak edinebilmesinde sıkıntılar yaşamasına neden olacak ve öğrenci, diğer derslerde de başarısız olacaktır. Öğrencinin Türkçe dersine yönelik geliştirdiği olumsuz tutum, sonraki eğitim sürecinde de ana dili derslerindeki başarısını etkileyecektir. Buna göre; öğrencinin dile ilişkin tutumu, başarı

düzeyini yükseltebilmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığı pekiştirebilmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

2.14. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın, içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek olan amacı doğrultusunda ilgili araştırmalar iki başlık altında verilmiştir. Bu başlıklar eleştirel düşünme becerileri ile ilgili araştırmalar ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili araştırmalar şeklindedir. .

2.14.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Overton (1993) yaptığı çalışmada düşünme becerilerini öğretmenin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerindeki gelişimlerini ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu araştırma yarı deneysel yapılmıştır ve deney-kontrol gruplarında 41'er öğrenci ile çalışılmıştır. Ön test son test sonuçları incelendiğinde ikinci sınıf düzeyinde eleştirel düşünme seviyesinde anlamlı farklılıklara ulaşılamazken, dördüncü sınıf seviyesinde üretken düşünme, iletişim, matematik ve dil alanlarındaki akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Altıncı sınıf seviyesindekilerde de üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı farklılık görülmüştür.

Şahinel (2001) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerileri temel alınarak hazırlanan “Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi” modelinin Türkçe öğretiminde uygulanıp uygulanamayacağının araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel yöntemin benimsendiği çalışmada “Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni” ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılım gösteren deney grubu öğrencileri öğrenme süreci içerisinde yapılan etkinliklerin kendilerine yarar sağladığını, deney grubunda etkinlikleri yapan öğretmenin de yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ve öğrencilere disiplinler arası bir ortamda, önceki öğrenmelerini transfer etmelerine ve bu

bilgilerini tartışmalarına fırsat sağladığını belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını odak noktası olarak alan öğretim süreçlerinde, tümleşik dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaya cesaretlendirildiğine dikkat çektikleri saptanmıştır.

Akinoğlu (2001) tarafından yapılan çalışmada “eleştirel düşünme becerilerini temel alan İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretiminin, öğrenme ürünlerine etkisini” belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel yöntemin benimsendiği çalışmada “Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni” ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi gören grubun bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisinin, geleneksel anlayışla öğretim gören gruba göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi gören grubun eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutlarındaki becerilerinin, geleneksel anlayışla öğretim gören gruba göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı saptanmıştır.

Collier ve arkadaşları (2002) yaptıkları çalışmada bir takım eğitimsel stratejiler uygulayarak çocukların eleştirel düşünmesini geliştirmeyi amaçlamıştır. Erken çocukluk özel eğitim programı, ana sınıfı ve sekizinci sınıf bilim sınıfı üzerinde çalışmıştır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerindeki eksiklik öğretmenlerin kontrol listeleri ile öğretmen ve anne-babanın anket görüşme sonuçlarından belgelenmiştir. Yazarlar olası sebeplerin analizini yaptıklarında öğrencilerin sınıfta sürekli bir şekilde eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya mecbur kalmadığını ortaya çıkardı. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için on bir haftalık bir uygulamada çevresel iyileştirme, grafik düzenleme, günlük tutma, problem temelli öğrenme, teknoloji ve soru sorma teknikleri gibi eğitimsel stratejiler kullanılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin gelişimine uygun aktivitelerde, bireysel küçük ya da tüm gruplarda ve problem çözme aktivitelerinde eleştirel düşünme kavram ve becerilerini kazanmalarında yardımcı olmuştur. Sıralama, hatırlatma, tasvir etme, problem çözme, tahmin etme ve hesaplama konuları hakkında ön test ve son test verileri toplanmıştır. Uygulama sonrası veri sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin büyük kısmının eleştirel düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler görülmüştür.

Miller (2004), eczacılık bölümü öğrencileri ile yaptığı “Eleştirel Düşünmenin Bir Değerlendirmesi” isimli çalışmasında CCTS ile alanyazının değerlendirmesinin değerlendirilip değerlendirilmediği üzerine çalışmıştır. CCTST’nin öğrencilerin daha uzmanca düşünüp düşünmediklerini kestirmede pek de yararlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Zobisch (2005) “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eleştirel Düşünme” isimli doktora tezinde çoklu zekâ kuramı ilkeleri dikkate alınarak geliştirilen eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, “Öğretmenlerin kullandığı çoklu zekâ teknikleri ile ilgili algılamalar, standart test puanları tarafından ölçülen eleştirel düşünme geliştirmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre etkinliklerde çoklu zekâ kullanıldığında öğrencilerin sınavlarda daha yüksek başarı elde ettikleri tespit edilmiştir. İkinci olarak öğrencilerin, çoklu zekâ alanları ile öğretmenin kullandığı çoklu zekâ tekniklerini algılamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre bu iki değişken arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmada üçüncü olarak çoklu zekâ etkinliklerinin daha çok kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme test puanlarına etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunamamıştır.

Hofreiter ve arkadaşları (2007) çevresel bağlamda eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve değerlendirilmesi konusundaki çalışmalarında, üniversite öğrencilerine başta uygun ve mantıksal bir akıl yürütme modeli olarak eleştirel düşünmeyi ve eleştirel düşünme becerilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını öğretmişlerdir. Ayrıca, kritik düşünmenin neden önemli olduğunu açıklamışlar ve öğrencilerin uygulamalarına izin vermişlerdir. Araştırma sürecinde Delphi projesinde belirlenen eleştirel düşünme becerileri temele alınmıştır. Sonuçlar nicel ve nitel verilere dayandırılmıştır. Öğrencilere yazma (deneme) temelli bir öğretim yapılmış ve ön test son test olarak bir makaleyi yorumlamaları istenmiştir. Öğrencilerin puanları (n=16) eşleştirilmiş örnekler için t testi kullanılarak karşılaştırılmış ve son test skorları, ön test becerilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Lisans öğrencilerinin deneyimleri ve eleştirel düşünme becerilerini algılamaları niteliksel açıdan görüşmeler kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca öz düzenleme, analiz ve değerlendirme becerilerinde önemli gelişmeler görülmüştür. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışma, duygu ve ahlakın eleştirel düşünmede etkili olduğunu savunmuştur.

Mason (2007) eleştirel düşünme ve öğrenimi konulu çalışmasında eleştirel düşünme alanındaki Siegel, Ennis, Paul, McPeck ve Martin gibi düşünürler arasındaki farklı düşüncelerden doğan tartışmaları konu almıştır ve düşünme çeşitlerini, farklı düşünme stillerini, eleştirel düşünme ve öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Grosser ve Lombard (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yetenekleri ve kültürler arasındaki ilişki hakkındaki çalışmalarında Güney Afrika'da 114 kişilik karma bir üniversite birinci sınıf öğretmen adayı grubu ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hatırı sayılır düzeyde bir kısmının eleştirel düşünme becerilerini uygulamada henüz yeterli olmadıkları görülmüştür. Eleştirel düşünme yeteneklerinin uygulanmasında öğretmen adaylarının başarılı olmasında onların içinden geldikleri kültürün eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye hazırlamış olup olmadığının etkisi üzerinde durulmuştur.

Renaud ve Murray (2008) çalışmalarında eleştirel düşünme testinin genel konular yerine konuya özel sorular içerdiği zaman daha etkili ve geçerli sonuçlar elde edildiği görüşünü savunmuştur. Bu araştırmada 190 birinci sınıf psikoloji öğrencisi ile çalışılmıştır. Uygulanan testin ilk on sorusu Watson Glaser Eleştirel Düşünme ölçeğinden alınmıştır ve testin bir kısmı genel sorulardan bir kısmı konuya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki kazançları, konunun içeriğine göre sorular sorularak daha iyi ölçülmüştür. Örneğin dört yıl boyunca eleştirel düşünme becerisindeki artış genel sorularla ölçülebilir ama bir eğitim-öğretim dönemi gibi kısa zamandaki ölçümlerde konuya özel sorularla daha iyi ölçülebilir.

Tok (2008) tarafından yapılan çalışmada “düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına” etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Deneysel desenin tercih edildiği çalışmaya okul öncesi öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin yorumlama boyutu dışında bütün boyutlarda ve toplam puanda son test puanları ön test puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünce testinde deney grubunun sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliğine ilişkin son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada deney grubunun problem çözme

envanteri son test puanları ön test puanlarına, eğitim grubu problem çözme envanterine ilişkin son test puanları diğer grupların son test puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu ve deney grubunun programa ilişkin görüşlerinin derste yapılan etkinliklerin onları olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Ku (2009) çalışmasında çoktan seçmeli (WGCTA ve CCTST gibi) testlerin genel olarak eleştirel düşünmenin bilişsel yönünü daha çok ölçtüğünü fakat eleştirel düşünmenin eğilimlerini ölçmediğini savunmuştur. Çoktan seçmeli sorularda bir tane doğru cevap olduğu için testi yapanın eleştirel düşünme eğilimini yansıtmadığını söylemiştir. Aynı zamanda Ku'ya göre ölçek sadece açık uçlu sorulardan oluştuğunda da yazmada yetenekli olanları kayırmaktadır. Sonuç olarak eleştirel düşünmeyi değerlendirme yöntemleri üzerine yaptığı çalışmasında çoktan seçmeli ile açık uçlu soruların birlikte kullanıldığı testlerin kullanımında fayda görmüştür.

McMahon (2009) yaptığı çalışmasında zengin teknolojik imkânlarla dolu bir öğrenme ortamında çalışma ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya bir okuldaki personel ve öğrenciler katılmıştır. McMahon'a göre teknolojik bir çevrede ne kadar vakit geçirilirse eleştirel düşünmeye etkisi de bir o kadar artıyor. İyi gelişmiş bilgisayar kullanma becerilerine sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak çevresel faktörler ve eleştirel düşünme arasında anlamlı korelasyon görülmüştür. Düşünme becerilerini geliştirmek için okullarda tüm öğrenim alanlarına teknolojinin entegre edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yang ve Chung (2009) yaptıkları çalışmada vatandaşlık dersi alan sekizinci sınıftaki 34 öğrenci üzerinde çalıştılar. Kontrol grubu geleneksel öğretim ve ders kitabını takip etmiştir. Deney grubunda ise Paul'un stratejilerini temele almış ve derslerde grup tartışmalarına, sonuç çıkarmalara, yazılı-sözlü birçok seçeneğe yer vermiştir. Konuyla ilgili hikâyeler öğrencilerin hayat tecrübelerine göre oluşturulmuş ve özellikle tartışmalar öğrenci odaklı olup öğretmenler müdahâle etmemiştir. Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için beş alt kümede yirmi dört soruyu içeren TCTS-PS'yi kullanmış ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için CTDI yapmıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Sonuçta eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri gelişimine baktığında deney grubunda anlamlı fark görülmüştür.

Kayagil (2010) tarafından yapılan çalışmada ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlerin eleştirel düşünme beceri düzeyini etkileme durumlarının saptanması amaçlanmıştır. Yöntem olarak tarama modelinin tercih edildiği çalışmada yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersi başarı durumlarının eleştirel düşünme becerisine anlamlı bir şekilde en fazla etki eden değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok ve Sevinç (2010) çalışmalarında düşünme becerileri eğitimi ile düzenlenen programın katılımcı öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak deneysel desenin tercih edildiği çalışmaya 101 okul öncesi öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Çalışmada düşünme becerileri eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir değişimin olduğu ve bu değişimin olumlu yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Uluçınar (2012) “Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Öğretimi” isimli çalışmalarında eleştirel düşünme öğretimini ve eleştirel düşünmenin önemini açıklamayı amaçlamışlardır. Kuramsal bir çalışma yapan araştırmacılar, eleştirel düşünen birey yetiştirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisinde aktif bir şekilde katılacakları düşünme etkinlikleri planlamaları gerektiğini, sınıf içi etkinliklerle öğrencilere eleştirel olarak “nasıl” düşünmesi gerektiğini göstererek rol model olmaları önerilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilere bilgiye ezber yolu ile erişmek yerine bilgiye eleştirel şekilde düşünerek ve sorgulayarak erişme becerisi kazandırılması gerektiği, öğrencilere yalnızca okul yaşamında değil, günlük hayattaki karşılaştığı olaylara ve sorunlara ilişkin sorgulayıcı bir anlayış yani eleştirel bir ruh kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Aksu ve Koruklu (2015) tarafından yapılan çalışmada matematik başarısı ile tutum, mantıksal düşünme yetenekleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinin tercih edildiği çalışmaya 479 ön lisans öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada matematik başarısı üzerinde mantıksal düşünmenin anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünmenin matematik başarısı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi olmamasına karşın; derse ilişkin tutum üzerinden matematik başarısına anlamlı bir etkide bulunduğu da saptanmıştır.

Dilekli (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerinin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar ile öz yeterlik ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarının benimsendiği çalışmaya çeşitli illerde görev yapan toplam 1003 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışmada düşünmenin öğretilbildiğine ve sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisini öğretmeye ilişkin faaliyetleri arttırmak için düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim almaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Sönmez (2016) tarafından yapılan çalışmada düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak karma araştırma yaklaşımının uygulandığı çalışmada düşünme eğitimi temelinde düzenlenen derslerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Baysal ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, “temel yorumlamacı” nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin dâhil edildiği çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analiz neticesinde düşünme becerilerinin öğretilbilir olduğu sonucuna erişilmiştir. Bunun yanında çalışmada düşünme becerilerinin öğretiminin gerçekleşmesinin öğrencilerin çağa adaptasyonuna destek olacağı konusunda sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna da erişilmiştir. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin, düşünme becerisinin öğretimi sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları ve problemlerin üstesinden gelebilmek için hizmet içi eğitim alınması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Ünlü (2017) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi” isimli çalışmada eleştirel düşünmeyi becerisi eğitimi kapsamında eğiticinin eğitimi amaçlanmıştır. Yöntem olarak karma modelin tercih edildiği çalışmada eleştirel düşünme öğretimini destekleyen öğretmen davranışlarının öğretim programlarının içeriğinde uygun yerlerde olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Akbıyık (2002), “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” isimli çalışmasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarıyı incelemeyi

amaçlamıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dâhil edildiği çalışmada, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun genel akademik başarısı ile matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya ve Türk dili ve edebiyatı dersleri akademik başarısı anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Özüberk (2002) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın eleştirel düşünme becerilerine etkisini sınamayı amaçlamıştır. Deneysel desende yürütülen bu çalışmaya 20'si deney ve 20'si kontrol grubunda bulunan 40 lise birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin varsayımların farkına varma boyutu üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünce, tutum ve becerilerinin gelişimine öğretmen davranışlarının ne şekilde bir ortam hazırladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 233'ü genel lise, 110'u endüstri meslek lisesi öğrencisi olmak üzere toplam 343 lise öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin oluşmasını destekledikleri, yapılanların doğru olması için ısrarcı bir tutum gösterdikleri, öğrencileri gerçekçi olmaya zorladıkları, değerlendirmede adaletli davrandıkları, öğrencilere karşı çok katı ve sert davranmadıkları, olumlu öğrenci davranışlarını yerine göre takdir ettikleri, öğrencilere karşı alaycı bir tavır içinde olmadıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri belirlenmiştir.

Kökdemir (2003) çalışmasında belirsizlik durumlarında karar verirken kullanılan problem çözme yollarını kapsamlı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarının tercih edildiği çalışmaya lisans öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışmada, özellikle olasılık tabanlı problemlerde eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan katılımcıların daha akılcı kararlar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünme dersi alan katılımcıların, eleştirel düşünme yönelimlerinin eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güzel (2005) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin temel alınarak işlenen sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmenin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada eleştirel düşünme becerilerini temele alan sosyal bilgiler

öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kaloç (2005) “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler” isimli çalışmasında eleştirel düşünme gücü ve bu gücü oluşturan becerilere etki eden faktörleri saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyinin öğrenim görülen okula göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma davranışlarından etkilendiği belirlenmiştir.

Özdemir (2005), çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini ve belirlenen düzeyin öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinin tercih edildiği çalışmaya 128 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcı üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada demografik değişkenler olarak çalışmaya dâhil edilen cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı yani belirtilen değişkenlerde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim matematik dersi öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarının tercih edildiği çalışmaya lisans öğrenimini sürdüren 227 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.

Alkaya (2006) çalışmasında eleştirel düşünme becerileri ile fen bilgisi öğretiminin yapılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında çalışma deneysel desende tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere eleştirel düşünme becerileri ile yapılan fen bilgisi öğretiminin sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarında artış olduğu belirlenmiştir. Belirlenen durum

eleştirel düşünme temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Aybek (2006) çalışmasında beceri ve konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneme modelinde tasarlanan çalışmaya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği birinci deney grubu ve konu temelli öğretildiği ikinci deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerinin, kontrol grubunun son test eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyi puanlarından yüksek çıktığı, eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği birinci deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyi son test toplam puan ortalamasının, eleştirel düşünmenin konu temelli öğretildiği ikinci deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyi son test toplam puan ortalamasından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Demir (2006) tarafından yapılan betimleyici çalışmaya ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmada genel olarak öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi ile sosyal bilgiler programı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Karadeniz (2006) tarafından yapılan “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi” isimli çalışmada düşünme eğitiminin ne düzeyde olduğu belirlemek ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair yeni tekliflerde bulunmayı amaçlanmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarının tercih edildiği çalışmaya 100 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmada öğretim programları ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mecit (2006) tarafından yapılan çalışmada 7E öğrenme evresi modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak deneysel desenin tercih edildiği çalışmaya özel bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 46 beşinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir.

Çalışmada sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modeli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) çalışmasında eleştirel düşünme konusunu ele almışlardır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada yüksek eleştirel düşünme seviyesine sahip öğrencilerin, akademik başarılarının ve matematik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada uygulanan öğretim tekniklerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisine yönelik daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Koray ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deneysel desenin tercih edildiği çalışmaya, deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek çıktığı ve bilimsel süreç becerisi bakımından da anlamlı bir şekilde daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan ve yöntem olarak nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinin tercih edildiği çalışmaya 251 Eğitim Fakültesi öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kurnaz ve Sünbül (2008) tarafından yapılan çalışmada beceri temelli ve içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişim düzeyi ve tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin temel alındığı çalışmada yöntem olarak deneysel desenin tercih edilmiştir. Çalışmaya ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı sosyal bilgiler dersinde kazanımlara erişim açısından en etkili yöntemin içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı olduğu saptanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin gelişiminde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulamalarının eşit düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanında beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi

uygulamalarının eleştirel düşünmeye ilişkin öğrenci tutumlarını pozitif manada etkilediği araştırma sonucunda saptanmıştır.

2.14.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Çörek (2006) tarafından yapılan çalışmanın amaçları arasında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve akademik başarılarına etkisini belirlemek yer almaktadır. Bu amaç kapsamında 70 ortaokul yedinci sınıf öğrencisinin dâhil edildiği ve deneysel desende tasarlanan çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile deney grubuna yapılan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına pozitif manada anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yetim (2006) yaptığı çalışmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. 300 sekizinci sınıf öğrencisinin dâhil edildiği çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Belirlenen sonuç, sekizinci sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek olmasının Türkçe dersindeki akademik başarılarının da paralel bir şekilde yüksek olmasına etki ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Kaya ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 174 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını; anne ve babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik geliri ve cinsiyete göre incelemiştir. İncelenen değişkenlerden yalnızca cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Anlar (2011) yaptığı çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik akademik başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 250 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinin dâhil edildiği çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında yönü pozitif bir ilişkinin olduğu da belirlenmiştir.

Yalçinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 345 sekizinci sınıf öğrencisinin dâhil edildiği çalışmada, öğrencilerin sınav kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Tespit edilen sonuca göre öğrencilerin sınav kaygısına Türkçe dersine yönelik tutumun etki etmediği söylenebilir.

Akçay ve Şahin (2012), Web Macerası öğretim yönteminin Türkçe dersi akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkilerinin olup olmadığını 20 deney, 20 kontrol grubunda toplam 40 ortaokul altıncı sınıf öğrencisiyle belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda ilgili yöntemin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu ve başarı düzeyini yükselttiği saptanmıştır.

Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 540 öğrencinin dâhil edildiği çalışmada, öğrencilerin motivasyonu ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında yönü pozitif olan bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bıyıklı (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1624 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, Türkçe dersine yönelik tutumun ve akademik benlik algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, sınıf seviyesinin yükselmesiyle tutum ve akademik benlik algısının azaldığını, tutum ve akademik benlik algısı arasında düzeyi orta olan manidar bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ünlü (2014) yaptığı çalışmada öz yeterlik ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ortaokulun her kademesinden öğrencinin dâhil edildiği çalışma sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde yaşanan yükseliş, paralel bir şekilde Türkçe dersine yönelik tutumlarda da pozitif yükselmeye neden olduğu tespit edilmiştir.

Zorbaz ve Habeş (2015) yaptıkları çalışmada Türkçe dersine yönelik tutumu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 752 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçe dersine

yönelik tutumlarının pozitif yönlü olduğu ve cinsiyet, sınıf seviyesi, günlük tutma ve ödev yapma değişkenlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

Bağcı ve İpekçi (2016) yaptıkları çalışmada Türkçe dersine yönelik tutumu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Burdur'da öğrenim gören 372 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada, Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyet, sınıf seviyesi, Türkçe ders notu, dersi ve öğretmeni sevme durumu, derste yazma ve okuma etkinlikleri yapılması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Mercan (2017) yaptığı çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 213 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile okumaya yönelik tutumları arasında yönü pozitif olan anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre Türkçe dersine yönelik olumlu tutum yükseldikçe okumaya yönelik olumlu tutumda paralel bir şekilde artmaktadır.

Dönmez ve Gündoğdu (2018) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde yer alan Jigsaw tekniğinin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışmada mevcut öğretim programının yanında farklı bir teknikle yapılan öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumlara anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir.

Dursun (2018) yaptığı çalışmada okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya çeşitli ilkokullarda öğrenim göre 556 dördüncü sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Çalışmada öğrencilerin okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında yönü negatif olan bir ilişki belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, okunan kitap sayısı ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim durumları değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akçam (2019) yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumu birçok değişkene göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 822 ortaokul

öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyete, sınıf seviyesine, anne baba eğitim durumuna, yaşadıkları yerleşim birimine, cep telefonu ve sosyal medya kullanma durumlarına, Türkçe ders başarısı ve dört temel dil becerisindeki yeterlilik algısına göre manidar farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin tutumları ailenin geliri ve aile tipine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Özipek (2019), “Padlet Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Teknolojiye ve Türkçe Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında dijital pano uygulaması olan Padlet’in, Türkçe dersindeki akademik başarıları ile teknoloji ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Padlet uygulaması Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarıları, teknoloji ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmada öğrencilerin Padlet uygulamasından memnuniyet duydukları ve Padlet uygulamasına Türkçe derslerinde devam edilmesini istedikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tayşi (2019), “Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında bilgisayar destekli eğitim ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 6. sınıf seviyesinde 72 öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda bilgisayar destekli etkinliklerin Türkçe dersine karşı tutumu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanında, deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar destekli etkinlikleri daha eğlenceli ve etkili bulduğu tespit edilmiştir.

Soylu (2020) “Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)” adlı çalışmasında Web 2.0 araçlarından Toondoo ile hazırlanmış kavram karikatürlerinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kullanılan yöntemin akademik başarıyı ve Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu manada etkilediği ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

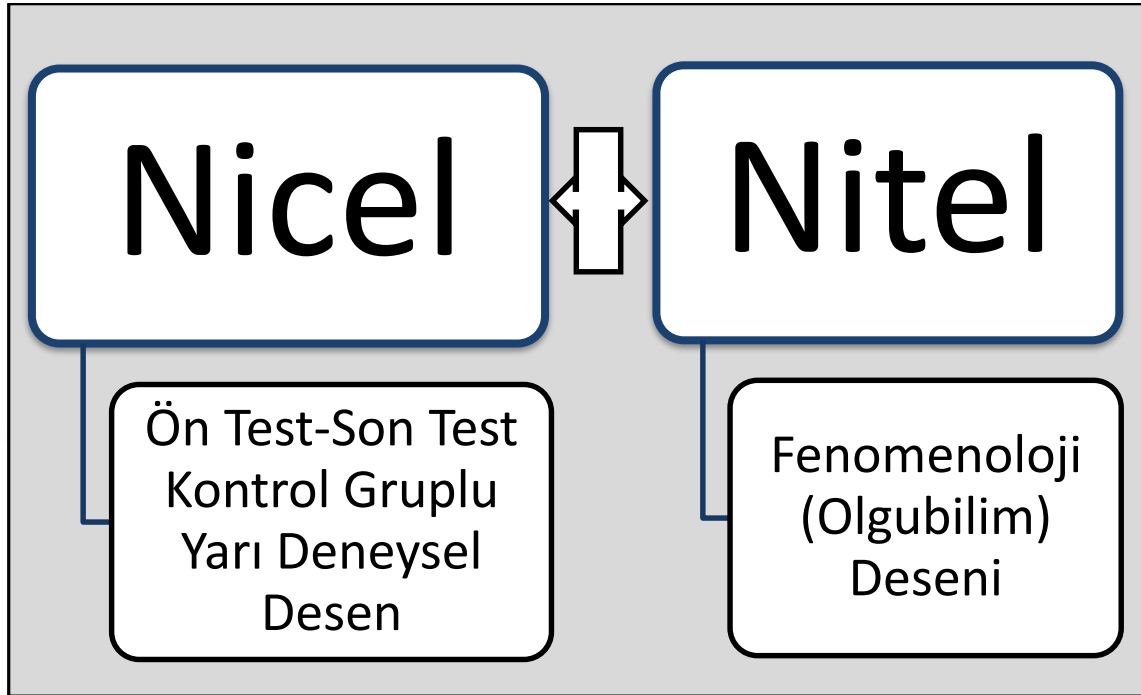
Yapılan araştırmanın türüne ve hedefine uygun olarak en pratik ve ekonomik şekilde araştırma verilerinin elde edilmesi, analizinin yapılması için ihtiyaç duyulan tüm koşulların sistemli bir şekilde düzenlenmesi araştırma modeli olarak tarif edilmektedir (Karasar, 2020; Köse, 2010). Araştırmacı kullanacağı modeli belirlerken; amacını, incelediği problemin durumunu, betimlediği evren ve örnekleme, kullanacağı örnekleme türünü, toplayacağı veri türünü, kullanacağı ölçme araçlarını ve tekniğini, uygulayacağı analiz yöntemlerini dikkate almalıdır (Kaptan, 1973).

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının, ön test ve son test sürecinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerinin açıklanması hedeflenmiştir.

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda yapılan araştırmada, karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desenin temel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Başka bir tanıma göre ise açıklayıcı sıralı desende öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonrasında bu verileri yorumlamak ve tamamlamak için nitel araştırmalara gidilir (Büyüköztürk vd., 2020; Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesindeki temel amaç; nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak yaklaşımlardan herhangi birini tek başına kullanmaya oranla araştırma probleminin daha iyi şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano

Clark, 2014). Bu bağlamda içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin ne şekilde olduğu bu yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 5. Açıklayıcı sıralı desenin modellemesi

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli

Açıklayıcı sıralı desenin birinci aşamasında nicel veriler toplanmaktadır. Yapılan araştırmada nicel verilerin toplandığı birinci aşamada model olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deneysel işlemde önce ve sonra ölçmeler yapılır (Karasar, 2020).

Araştırmalarda gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desenin kullanılması alanyazında sık karşılaşılan bir durumdur. Bu durum, araştırmanın yapılacağı okul, sınıf ve öğrencilerin tesadüfi seçiminin yapılma olanağının neredeyse olmamasından kaynaklanmaktadır (Cohen vd., 2007). Karasar (2020), MEB'e bağlı okullarda yapılan araştırmalarda da benzer durumla karşılaşıldığını belirterek grupların birbirine denk olarak oluşturulmasının çok zor olduğunu belirtmiştir. Neuman (2020), araştırmacıların gerçek deneysel deseni uygulamasının zor veya uygun olmadığı araştırmalarda yarı deneysel deseni kullanmasının nedensel ilişkilerin test edilmesine yardımcı olduğunu

belirtmiştir. Yarı deneysel desen olarak adlandırılması ise gerçek deneysel desenin bir tür çeşitlemesi olarak kabul edilmesindedir.

Grupların oluşturulmasında seçkisiz atama uygulanan (McMillan ve Schumacher, 2010; Sönmez ve Alacapınar, 2019) yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda, katılımcıların deneysel işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Kaptan, 1973; Karasar, 2020). Araştırmalarda ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmanın iki önemli avantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; ölçümler aynı katılımcılara yapıldığı için uygulanan farklı deneysel işlemlere ilişkin ölçümlerde çoğunlukla ilişki düzeyi yüksek çıkmaktadır. Bu durum, hata oranını azaltarak istatistiksel olarak daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. İkincisi ise katılımcı sayısının nispeten daha az olmasıdır. Yapılan her işlem aynı katılımcılar üzerinde olduğu için zaman kaybının önüne geçilerek gösterilen çabada ekonomiklik ilkesi gözetilmiş olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin uygulama sürecinde şu aşamalar göz önünde bulundurulur (Cohen vd., 2007; Karasar, 2020):

- Araştırma gruplarının seçkisizlik kuralı göz önünde bulundurularak atanması,
- Uygulama aşamasına geçmeden önce deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ölçülmesi,
- Bağımsız değişkenin yalnızca deney grubuna alınması,
- Uygulama aşamasının sonunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ölçülmesi,
- Erişilen ön test-son test ölçüm puanlarının karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi

3.1.2. Nitel Araştırma Modeli

Açıklayıcı karma araştırma deseninin en önemli özelliklerinden birisi nicel verilerden elde edilen sonuçların nitel bölüme dayanak oluşturmasıdır (Creswell, 2013). Nitel araştırma yönteminde; araştırmacının yaptığı çalışmada elde ettiği bilgilerin var olduğu ortamda ve bağlamda anlamlı olduğu ve genellenemeyeceği kabul edilir. Bu doğrultuda gerçeğin bir değil birden çok olabileceği ve aynı duruma ilişkin olarak

kişisel görüşlerde farklılık olabileceği savunulur (Büyüköztürk vd., 2020). Elde edilen nitel bulgularla araştırmalarda sayı olarak ifade edilen olguların kimlik kazanarak ortaya çıkması, araştırmanın derinlemesine incelenmesini mümkün kılar (Patton, 2018).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel aşamasının amacı, problem durumuna göre nicel verilerin sonuçlarının kullanılmasıyla nicel bulguların geliştirilmesi, genellenmesi veya doğrulanmasıdır (Creswell, 2013). Bu kapsamda araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin ne şekilde olduğu derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara ilişkin olgular, alanyazın ile ilişkilendirilmiş ve uygulamaya ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği ilk olarak nicel verileri toplamak için örneklem belirlenmiş, devamında nitel verileri toplamak için çalışma grubu belirlenmiştir. Aşağıda bu durum iki başlık hâlinde verilmiştir.

3.2.1. Nicel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Evren, araştırmada toplanacak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılabilecek neticelerin geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tarif edilmektedir. Örneklem kendisi hakkında veri toplanan evrenin sınırlı bir parçası; örnekleme ise evrenin özelliklerini saptamak, tahmin etmek için onu temsil edecek uygun örnekleri saptamaya yönelik süreci ve bu süreçte yapılan tüm işlem olarak tarif edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Örneklem seçilirken yansızlık ilkesine riayet edilmesi ve evrendeki her birimin örnekleme yer almak için eşit şansa sahip olması gerekmektedir (Kaptan, 1973). Ancak yapılan bazı çalışmalarda olasılık temelli örneklemin kullanılmasına gerek olmamaktadır (Özen ve Gül 2007). Böyle bir durumda, olasılık faktörüne dayalı olmayan ve yansızlık ilkesine göre ataması yapılmayan araştırma gruplarına

“Örneklem” kavramının değil “Çalışma Grubu” kavramının kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2018).

Nicel veri toplama sürecinde yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu seçimine gidilmiş ve bunun için de amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; olasılığa dayanmayan dolayısıyla da seçkili bir örnekleme yöntemidir. Yapılan araştırmanın amacına göre belirlenmiş, bilgi elde edilmesi için zengin ortam ve durumların ayrıntılı, derinlemesine araştırılması için uygun bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2020; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Büyüköztürk vd. (2020), amaçlı örneklemenin; araştırmacının seçtiği olay, olgu ya da durumlar bağlamında; toplum ve doğa olaylarını belirlemeye, anlamaya, aralarındaki ilişkileri tespit etmeye ve açıklamaya çalışan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı belirlediği araştırma konusuna uygun olarak amaçlı örnekleme yönteminin uygulama sürecinde, çalışma grubunda kimlerin yer alacağına kendisi karar vermektedir. Burada yapılmak istenen; araştırmacının deneyimleri çerçevesinde amacına en uygun bireylere çalışma grubunda yer vermesini sağlamaktır (Patton, 2018). Yapılan bu araştırmada da buna uygun olarak ilk aşamada çalışmanın yapılacağı okulun belirlenmesi için araştırma yapılmış ve bunun için dikkate alınan ölçütlere aşağıda yer verilmiştir:

- Okul idaresi ve personelinin uygulamanın sağlıklı bir şekilde yapılması için gereken desteği vermesi,
- Uygulama yapılacak sınıflarda birlikte çalışılacak Türkçe öğretmenlerinin çalışma sürecine gönüllü olarak katılması ve araştırmacıya süreç boyunca gereken desteği vermesi,
- Uygulamayı yürütecek Türkçe öğretmenlerinin hâlihazırda derslere aktif olarak giriyor olması,
- Uygulamanın yürütüleceği dersliklerin uygulama süreci için uygun büyüklükte olması.
- Uygulamanın yapılacağı okulda yüz yüze eğitimin yapılıyor olması (Covid-19 salgın sürecinden dolayı)

Ölçüt örnekleme yönteminin doğası gereği belirlenen yukarıdaki ölçütler doğrultusunda örneklem belirlenmiştir. Bu kapsamda Muş ili Şeker Ortaokulu 5.

sınıfında eğitim gören 25 deney grubunda, 25 kontrol grubunda olmak üzere 50 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Nicel Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet				
Kız	14	56	12	48
Erkek	11	44	13	52
Anne Eğitim Durumu				
İlkokul	6	24	9	36
Ortaokul	9	36	9	36
Lise	10	40	7	28
Baba Eğitim Durumu				
İlkokul	4	16	3	12
Ortaokul	10	40	11	44
Lise	11	44	11	44
Toplam	25	100	25	100

Nicel çalışma grubundaki öğrencilere ait demografik bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin % 56’sının kız (n = 14), %44’ünün erkek (n = 11) olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim durumuna ilişkin bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren deney grubu öğrencilerinin annelerinin % 24’ünün ilkokul (n = 6), % 36’sının ortaokul (n = 9), % 40’ının lise mezunu (n = 10) olduğu görülürken; öğrencilerin babalarının %16’sının ilkokul (n = 4), % 40’ının ortaokul (n = 10), %44’ünün lise mezunu (n = 11) olduğu görülmektedir.

Nicel çalışma grubundaki öğrencilere ait demografik bilgilerin yer aldığı tablodaki cinsiyet değişkeni incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin % 48’inin kız (n = 12), %52’sinin erkek (n = 13) olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna ilişkin bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin % 36’sının ilkokul (n = 9), % 36’sının ortaokul (n = 9), % 28’inin lise mezunu (n = 7) olduğu görülürken; öğrencilerin babalarının % 12’sinin ilkokul (n = 3), % 44’ünün ortaokul (n = 11), %44’ünün lise mezunu (n = 11) olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Veri Toplamak İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türü kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme türünün tercih edilmesindeki amaç çeşitliliği sağlamak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme türü doğrultusunda araştırmanın son testlerinden düşük (4), orta (4) ve yüksek (4) puan ortalamasına sahip 12 gönüllü öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı açıklayıcı sıralı desen kullanıldığından iki aşamalı bir veri toplama süreci tercih edilmiştir. İlk aşamada nicel veriler ikinci aşamada nitel veriler toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde ölçüt örnekleme yönteminin doğası gereği belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmanın yapılacağı okul ve derslikler belirlenmiş, uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinleri almak için yazışma süreci İnönü Üniversitesi Etik Kurulu'ndan başlatılmıştır. Etik Kurul'dan gerekli izin alındıktan sonra Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak araştırmanın uygulanma sürecine ilişkin onay alınmıştır.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli onaylar alındıktan sonra yüz yüze eğitim yapılma olanağı olan dönemlerde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada; bir deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Bu bağlamda, 8 hafta boyunca deney grubuna içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi; kontrol grubuna ise MEB programlarında yer alan yöntem ve tekniklerle öğretim uygulanmıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Nicel veri toplama araçları ile toplanan veriler ilk aşamada Microsoft Excel programına ardından SPSS 25. paket programına aktarılmıştır.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın modeli gereği, nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verileri toplama süreci başlatılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde ilk aşamada öğrencilerin nasıl

seçileceği belirlenmiş, sonrasında ise öğrencilerle görüşmelerin nasıl yapılacağına karar verilmiştir. Nitel veri toplama sürecine katılım gösteren öğrenciler nicel veri toplama sürecinin son aşamasında yapılan son test neticesinde belirlenmiştir. Son testten düşük, orta ve yüksek puan alan toplam 12 öğrenci ile görüşülerek araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 2020-2021 eğitim-öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılmadan önce öğrenciler ile görüşülerek görüşmenin yapılacağı zaman için randevu planlanmıştır. Planlanan randevu zamanında öğrencilerle okul yönetiminin ve öğrencinin uygun bulunduğu mekânda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında katılımcı öğrencilere bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin soruları cevaplarken araştırmacıdan ve diğer dış etkenlerden etkilenmemesine çalışılmış ve görüşme ortalama 30-45 dakika sürmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında sorulan soruların anlaşılmadığının veya yeterince açık olmadığı ortaya çıktığı durumlarda araştırmacı, görüşme sorularını alt sorulara bölerek sorma yoluna gitmiştir. Araştırmacı her soru için katılımcı öğrenciden gerekli cevapları aldıktan sonra aldığı notlar doğrultusunda sorulan soruya verilen cevabı öğrenciye özet olarak sunmuştur. Sunulan özet bilgilerden sonra öğrencinin onayı alınarak bir sonraki görüşme sorusuna geçilerek görüşmeler devam ettirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği ilk olarak nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından iki nicel veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar “Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Nicel verilerin sonuçlarına göre nitel veri elde etmek veya konu hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda başlıklar hâlinde kapsamlı olarak verilmiştir.

Tablo 2.
Veri Toplama Araçları

Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir? * Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? * Deney grubunun son test ile kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir? * Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
* Deney grubunun içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? * Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Kişisel Bilgi Formu Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
*Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, birçok aşamadan oluşan sistematik bir işlemdir (Özçelik, 1992). Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi, çalışmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir testtir. Aşağıda bu testin geliştirilme sürecinde takip edilen basamaklar belirtilmiştir:

- Alanyazında yer alan ve konuyla ilgili olan çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemelerde; web siteleri, kitaplar, tezler, makaleler ve kütüphane kaynakları kullanılmıştır.
- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe dersine ait konular ve MEB'in hazırlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmiştir.
- 2020-2021 eğitim-öğretim yılına ait ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve içerikler incelenmiştir.

- Elde edilen verilerle 35 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.
- Hazırlanan test uzman görüşlerine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde başarı testinden 5 soru çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılarak test pilot uygulamaya hazır hâle gelmiştir.
- Testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan 30 soru ilişkili olduğu kazanımlar tablosuna aktarılmıştır.
- Testin pilot uygulaması, 2020-2021 eğitim-öğretim Muş ilinde öğrenim gören 150 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır.
- Pilot uygulamadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve testin nihai hâli elde edilmiştir (25 madde).
- Nihai hâli elde edilen test, örnekleme belirtilen 25 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi'nin geliştirilme sürecindeki bu basamaklar aşağıda verilen başlıklarda açıklanmıştır. Bu açıklamalarda soru kazanım ilişkisi tabloları, testin pilot uygulama aşaması, bu aşamalarda yapılan analizlerde kullanılan program ve gerçekleştirilen veri analizleri hakkında bilgiler verilmiştir.

3.4.1.1. İlgili kaynakların incelenmesi

Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi'nin oluşturulması aşamasında konu ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılarak benzer çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Bununla birlikte; 2020-2021 eğitim-öğretim yılına ait ortaokul Türkçe ders kitapları, bu kitaplardaki etkinlikler ve kitap içerikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar kapsamlı olarak incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda 35 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

3.4.1.2. Sorular ve ilişkili oldukları kazanımların oluşturulması

Sorular ve ilişkili olduğu kazanımlara ilişkin tablonun oluşturulmasında hedef içerik ilişkisi kurmak ve testin kapsam geçerliliğini belirlemek amaçlanmıştır. Hazırlanan tabloda ilgili kaynak taraması sonucu oluşturulan madde havuzundaki 35 sorunun her birinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hangi kazanım altında incelendiği belirtilmiştir. 35 sorunun ilişkili olduğu kazanımlar tablosu şu şekildedir:

3.4.1.3. Uzman görüşüne başvurulması

Eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesi amaçlanarak hazırlanan 35 soruluk madde havuzu; alanında deneyimli 3 Türkçe öğretmenine, 2 Türkçe eğitimi bilim dalı uzmanına, görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Soruların hedef kitlenin düzeyine uygunluğu, bilimsel ve teknik açılarından doğruluğu, sorulardaki ifadelerin anlaşılabilirliği gibi konularda uzmanların görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler sonucunda madde havuzundan 5 madde çıkarılmış, gerekli görülen sorularda değişiklikler yapılmış ve test pilot uygulamaya hazır hâle gelmiştir. Pilot uygulama öncesi uzman görüşleri neticesinde başarı testi 30 maddeye düşürülmüştür. 30 maddeye düşürülen testin kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke (soru-kazanım ilişkisi) tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu testin kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir yoldur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu amaçla çalışmada uygulanacak testin kapsam geçerliğini sağlamak için soruların kapsadığı kazanımlar ile ilgili tablo hazırlanmıştır.

3.4.1.4. Pilot uygulama aşaması

30 sorudan oluşan testin pilot uygulaması; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde öğrenim gören 150 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, istatistik programında analiz edilmiştir. İstatistik programına veriler girildikten sonra her maddeye ve teste ait madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerine (indekslerine) ulaşılmıştır. Ulaşılan değerler şu şekildedir:

Tablo 3.

Pilot Uygulamaya Kullanılan Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Sorular	Pj	Güçlük	rj	Ayırt edicilik
1	.66	Kolay	.45	Çok iyi
2	.64	Orta güçlükte	.41	Çok iyi
3	.53	Orta güçlükte	.35	Oldukça iyi
4	.84	Çok kolay	.12	Çok zayıf
5	.46	Orta güçlükte	.32	Oldukça iyi
6	.66	Kolay	.31	Oldukça iyi
7	.70	Kolay	.32	Oldukça iyi
8	.49	Orta güçlükte	.30	Oldukça iyi
9	.56	Orta güçlükte	.32	Oldukça iyi
10	.55	Orta güçlükte	.34	Oldukça iyi
11	.81	Çok kolay	.19	Çok zayıf
12	.42	Orta güçlükte	.37	Oldukça iyi
13	.52	Orta güçlükte	.30	Oldukça iyi

Tablo 3.

Pilot Uygulamaya Kullanılan Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri (devamı)

Sorular	Pj	Güçlük	rj	Ayırt edicilik
14	.60	Orta güçlükte	.36	Oldukça iyi
15	.53	Orta güçlükte	.42	Çok iyi
16	.60	Orta güçlükte	.30	Oldukça iyi
17	.50	Orta güçlükte	.44	Çok iyi
18	.67	Kolay	.43	Çok iyi
19	.68	Kolay	.46	Çok iyi
20	.88	Çok kolay	.17	Düzeltilmeli
21	.56	Orta güçlükte	.55	Çok iyi
22	.70	Kolay	.51	Çok iyi
23	.61	Orta güçlükte	.40	Çok iyi
24	.87	Çok kolay	.19	Düzeltilmeli
25	.59	Orta güçlükte	.54	Çok iyi
26	.69	Kolay	.53	Çok iyi
27	.58	Orta güçlükte	.32	Oldukça iyi
28	.60	Orta güçlükte	.64	Çok iyi
29	.53	Orta güçlükte	.51	Çok iyi
30	.85	Çok kolay	.15	Düzeltilmeli

Tablo 3 incelendiğinde pilot uygulama neticesindeki testin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında 1, 2, 15, 17, 18, 19, 25, 26, 28 ve 29. Maddelerinin $r_j > .40$; 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16 ve 27. Maddelerin “.30-.39” aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında madde ayırt edicilik indeksi “.20” den küçük olan 5 madde (4, 11, 20, 24, 30) testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 25 madde testin nihai sorularını oluşturmaktadır.

Alanyazında madde güçlük indeksi (p) $0 \leq p < .20$ ise madde “çok zor”; $0,20 \leq p < 0,35$ ise madde “zor”; $0,35 \leq p < 0,65$ ise madde “orta”; $0,65 \leq p < 0,80$ arasında ise madde “kolay”; $0,80 \leq p \leq 1$ ise madde “çok kolay” olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 2010). Tablo 3’te görüldüğü üzere soruların madde güçlük indeksi “.42 ile .88” arasında değer almaktadır. Ayrıca madde güçlük indeksi değerlerinin çoğunluğunun orta güçlükte nitelendirilebilecek değer aralığında olduğu belirlenmiştir.

Testin tamamının güvenilirliğini belirlemek için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda KR-20 değerinin “.78” olduğu belirlenmiştir. Bir ölçme aracında KR-20 değerinin “.70” üzerinde olması güvenilirliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 2016). Buna göre testin tutarlı ölçüm yaptığı ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.2. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Uygulama Süreci

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için araştırmacı tarafından bir program hazırlanmış ve hazırlanan program deney grubu öğrencilerine araştırma sürecinde uygulanmıştır. Hazırlanan program ve uygulama süreci ile ilgili olarak kapsamlı bilgiler aşağıda iki başlık hâlinde anlatılmıştır.

3.4.2.1. Programın hazırlanması

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde izlenecek yöntemler hakkında çeşitli görüşler olmakla beraber eleştirel düşünme öğretimi üzerine çalışmalar yapan bilim insanları, bu becerilerin eğitim sistemi içerisinde geliştirilmesi konusunda fikir birliği etmiş durumdadır. Eleştirel düşünme öğretiminin prensipler arası bir beceri olduğu göz önüne alındığında bu eğitimin kazandırılmasında içerik temelli öğretimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

McPeck'e (1981; akt. Robinson, 2011) göre eleştirel düşünme alandan alana değişiklik gösterebilir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin bağımsız bir yöntemle öğretimi yerine konu alanı ile bütünleştirilerek öğretilmesi daha anlamlı olacaktır. McPeck, tüm konulara entegre edilebilecek bir eleştirel düşünme eğitimi seti bulunmadığından eleştirel düşünme eğitiminin bir beceriler seti olarak uygulanmasının anlamsız olacağını belirtmektedir.

Düşünme sürecinin mutlaka bir konu üzerine olacağı bilinmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders olarak değil diğer derslerle bütünleştirilerek öğretilmesi gerekmektedir. Resnick (1987) öğrencilerin öğretim süreci boyunca bütün derslerde çaba göstermesiyle eleştirel düşünme becerilerinin bilişsel boyutunu kullanabileceğini savunur. Her konu alanında düşünme süreci farklılık göstermektedir. Bu sebeple düşünme becerilerinin ayrı bir ders olarak öğretilmesiyle düşünme öğretiminin amacına ulaşması beklenemez (Doğanay ve Ünal, 2006).

Paul ve Elder (2001) bütün konuların birbirinden bağımsız düşünme tarzlarında sahip oluşunu belirtirler. Öğrenilen konuya güdülenmek için düşünme ve içerik arasındaki ilişkinin anlaşılması gerekmektedir. Bu ilişki anlaşılmazsa öğretim içselleştirilemez. Tüm konu alanları düşünme yoluyla üretilip organize edilmiştir. Bu nedenle konular düşünme aracılığı ile düşünme de konu aracılığı ile öğrenilir. O hâlde

eleştirel düşünmenin öğretilmesinde eleştirel düşünme öğeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar: amacı belirleme, soru sorma, bilgi edinme, kavram oluşturma, çıkarım yapma, sayıtları belirleme, bakış açısı geliştirme olarak sıralanabilir.

Eleştirel düşünmenin beceri ve eğilimlerden oluştuğunu vurgulayan Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Tez ya da soruna yönelik açık ifadeler arama.
- Sebepler arama.
- İyi bilgi edinmeye çalışma.
- Güvenilir kaynaklar kullanıp bu kaynakları belirtme.
- Durumu bütün olarak ele alma.
- Esas noktaya bağlı kalma.
- Temel soruna odaklanma.
- Seçenekler arama.
- Açık fikirli olma.
- Farklı görüşleri dikkate alma.
- Karar almaya yönelik aksiyon alma.
- Konunun mümkün kıldığı ölçüde kesinlik arama.
- Diğer insanların duygu, düşünce, bilgi ve kültürlerine karşı duyarlı olma.

İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Eğitim Programı hazırlanırken Ennis'in belirttiği bu eğilimler de göz önünde bulundurulmuştur.

Program hazırlanırken buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji çerçevesinde etkinliklerde Soru-Cevap Yöntemi, Beyin Fırtınası, Büyük Grup Tartışması, Küçük Grup Tartışması ve Münazara gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Program hazırlanırken program geliştirmenin temel adımları takip edilmiştir. Bunlar:

- Programın felsefesini belirlenmesi

- Hedef ve kazanımların belirlenmesi
- Program içeriğinin seçilmesi ve örgütlenmesi
- Öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve örgütlenmesi
- Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi

Program geliştirilmenin genel taslağı yukarıda belirtilen aşamalardan oluşurken Türkçe dersine uyarlanmasında bu basamaklar detaylı olarak aşamalandırılmıştır. Bu kapsamda “Türkçe Dersi İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Eğitim Programı” etkinlikleri aşağıda belirtilen aşamalar uygulanarak hazırlanmıştır. Bu aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Türkçe dersinde işlenecek kazanımların belirlenmesi.
- Eleştirel düşünme stratejilerinin incelenmesi ve bu kazanımlara yönelik olanların belirlenmesi.
- Kazanımın eleştirel düşünme becerilerinden hangileriyle ilişkili olduğunun belirlenmesi.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmaya yönelik etkinliklerin hazırlanması.
- Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için uygun yöntem, yaklaşım ve metodun belirlenmesi.
- Konuların belirlenmesi.
- Temanın belirlenmesi.
- Temel etkinlik şablonlarının hazırlanması.
- Etkinliğe yönelik araç gereçlerin belirlenmesi.
- Etkinliğe yönelik ders saatinin belirlenmesi.
- Tamamlayıcı çalışmaların kalıcılık etkinliklerinin hazırlanması.
- Değerlendirme aşamasının hazırlanması.
- Uzman görüşünün alınması.
- Uzman görüşlerine göre etkinliklerin yeniden düzenlenmesi.

Bu aşamalar takip edilerek hazırlanan “İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi” programının 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak amaç, kazanım ve hedefler doğrultusunda uygulanmasına karar verilmiştir.

3.4.2.2. Programın uygulanması

Hazırlanan programın uygulama aşamasında öncelikle gerekli izinler ve raporlar alınmıştır. İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu’ndan etik kurul raporu ve araştırmanın yapılacağı okul için ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Covid-19 salgın sürecinde bazı okullarda uzaktan eğitim yoluyla eğitim faaliyetlerinin devam etmesi sebebiyle yüz yüze eğitimin devam ettiği okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullardaki öğrencilerin seviyeleri, okulların fiziki durumları, öğrenci mevcutları gibi durumlar incelenmiştir. Bu araştırmalar sonucunda belirlenen okulların idarecileriyle görüşmeler yapılarak süreç hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur.

Belirlenen okullardaki Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek programın tanıtımı yapılmıştır. Öncelikle pilot uygulamanın yapılacağı okullar belirlenmiştir. Pilot uygulama iki ayrı okulda yapılmıştır. Bu okullarda yapılan uygulamalar sonucunda derste kullanılacak materyaller, etkinliklerin zayıf yönleri, strateji ve tekniklerin kullanımına ilişkin hususlar, etkinliklerin süresinin belirlenmesi ve programın uygulanmasında yaşanabilecek olası problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerde bir değişiklik yapılmamasına karar verilse de etkinliklerin belirlenen sürelerinde değişiklikler yapılmıştır. Etkinliklerin süreleri ders öğretmenleriyle istişare edilerek arttırılmıştır.

Belirlenen okullarda seçilecek deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seviyelerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda bazı okullarda seviye sınıflarının bulunduğu belirlenmiş ve bu okullarda uygulama yapılmaması kararlaştırılmıştır. Seviye sınıflarının olmaması, yüz yüze eğitimin sürmesi, materyal eksikliğinin asgari seviyede olması, okul yönetimi ve ders öğretmenin uygulamanın yapılması konusundaki olumlu yaklaşımları gibi ölçütler göz önüne alınarak uygulamanın Muş ili Şeker Ortaokulu’nda yapılması kararlaştırılmıştır.

Pilot uygulamalar sonucunda belirlenen 10 etkinlik Muş il merkezindeki Şeker Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya objektif bir yaklaşımın gerekliliği ve tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurularak uygulamaların tümünün ders öğretmeni tarafından uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, süreci yakından takip etmiş fakat öğrencilerle doğrudan iletişim kurmamıştır. Ders öğretmeniyle uygulamaların sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla ders öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılarak bütün süreç günlük olarak değerlendirilmiş gerekli yerlerde sürece müdahâle edilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna ön test uygulaması yapıldıktan sonraki hafta etkinliklerin uygulanmasına başlanır. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Eğitim Programı kapsamındaki etkinliklere geçilmeden önce deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünme kavramı kısa bir sunumla açıklanır. Bu uygulamalar sonucunda edinilmesi beklenen davranışlar tartışılır. Böylece öğrencilerin içeriklere hazır olması ve güdülenmesi sağlanır. Hazırlanan etkinlikler Ek-5’te sunulmuştur.

Hazırlanan etkinliklerden birincisi olan “Dedektif” etkinliği kapsamında öğrencilerden kendilerini bir “dedektif” olarak düşünmeleri ve sorunu ele alırken kanıtlara dayanarak düşünmeleri istenir. Düşünmek için öğrencilere yeterli süre verildikten sonra sınıf 4 eşit gruba ayrılır. Her grupta başkan ve sekreter grup içi oylamayla belirlenir. Daha sonra her öğrenciden sorunun çözümüne yönelik grup içinde tartışma yapması istenir. Sekreterler kanıtları kısaca not edip başkanlara verir. Her grubun başkanı sorunun çözümüne yönelik açıklamasını yapar. Diğer grup başkanları nesnel kanıta dayalı olmadığını düşündükleri noktalarda el kaldırarak bu düşüncelerinin sebebini açıklayabilir. İkna edici düşünceler tahtaya yazılarak tartışılır ve etkinlik sonlandırılır. Etkinlikte bulunan ikinci problem de aynı aşamalar izlenerek uygulanır. Toplamda 40+40 dakikalık bir sürenin etkinlik için uygun olduğu belirlenmiştir.

Öznel ve nesnel yargıların kazanılmasını sağlamak amacıyla hazırlanan ikinci etkinlik olan “Gerçek mi? Fikir mi?” etkinliği uygulanmadan önce öğretmen tahtaya birer nesnel ve öznel ifade yazarak öğrencilerden bu iki cümle arasındaki farka ilişkin düşüncelerini ister. Önceden hazırlanmış ve üzerinde “gerçek/nesnel” ve “fikir/öznel” yazan zıt renkli kâğıtlara basılmış pankartlar öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden etkinlikte yer alan ifadelerle göre ellerindeki pankartları kaldırmaları istenir. 40 dakikalık ders süresinin etkinliğin uygulanmasında yeterli olacağı belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrelerinde olan olaylara mantıklı bir çözüm sunmalarının amaçlandığı üçüncü etkinlik olan “Tahmin Et” etkinliği kapsamında sınıf beş eşit gruba ayrılır. Sınıftaki sıralar grupla çalışma düzenine getirilir. Etkinlikte yer alan problem durumlarının yazıldığı problem cümleleri her gruba bir cümle gelecek şekilde dağıtılır. Gruptaki öğrencilerden problemi tartışmaları ve sebebe yönelik birer cümle yazmaları istenir. Her gruptan alınan beş cümle tahtaya yazılır. Problemin sebebini anlamamızı sağlayacak tahmin cümleleri tahtaya yazılarak her cümle için oylama yapılır. Gruplar kendi cümlelerini oylamaz. Mantıklı bulunmayan cümleler tahtadan silinir. Hangi probleme ait sebep cümleleri sayıca fazlaysa o grup etkinlik birincisi olur. Etkinlik için belirlenen süre 40 dakikadır.

Karşılaşılan problemleri çözerken önemli noktaları tespit etmek ve çözümlerde önem sırasını belirlemek gerekmektedir. Bu bağlamda hazırlanan dördüncü etkinlik olan “En Önemli Bilgiler” etkinliğiyle problemlerin çözümünde gerekli olan becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu etkinlikte iki problem ve bunlara ilişkin maddeler verilmiştir. Öğrencilerden bu maddeleri önem sırasına göre 0-5 arasında puanlaması istenir. Problemler ve seçenekler tahtaya yazılır. Öğrencilerin verdiği puanlar toplanarak en önemli bilgiler saptanır. En çok puan alandan az puan alana doğru sıralama yapılır. Yakın puanlar alan seçenekler üzerine tartışma yapılarak sıralamaya son hâli verilir. Bu etkinlik için belirlenen ortalama süre 40 dakikadır.

Öğrencilerin varsayımları belirleyebilmeleri ve varsayımda bulunabilmeleri eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Hazırlanan beşinci etkinlik olan “Varsayımlar” etkinliği ile akıl yürütme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu etkinlik öncesinde öğretmen sınıfa üzerinde “EVET” ve “HAYIR” yazan zıt renklerden oluşan renkli pankartlar getirir. Her öğrenciye bu pankartlar dağıtılır. Öğretmen bir varsayım cümlesi söyleyerek bu bilginin kanıtlanabilir olup olmadığını tartışılmasını sağlar. Böylece öğrencilere bu kavram sezdirilir. Sonrasında varsayım kavramının açıklaması yapılır. Öğretmen hazırlanan etkinlikteki cümleleri okuyarak öğrencilerden varsayım olan cümlelerde “EVET” varsayım içermeyen cümlelerde “HAYIR” pankartını kaldırmalarını ister. Yanlış pankartı kaldıran öğrencilere anında dönüt verilir. Her öğrenciden bir varsayım cümlesi yazması istenir. Bu etkinlik için ortalama süre 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Bireyler açık fikirli olmalı ve gerektiğinde düşünceleri değişebilmelidir. Farklı düşünceleri görebilmeleri için empati yapmaları gerekmektedir. Bu bağlamda

hazırlanan altıncı etkinlik olan “Düşünce Değiştirmece” etkinliğiyle öğrencilerin karşıt iki durumu savunmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerden; “Okullarda okul formalarının giyilmesi zorunlu olmalıdır” ve “Okullarda kıyafet seçimi serbest olmalıdır” cümlelerine yönelik üçer sebep cümlesi yazmaları istenir. Yazılan sebep cümleleri öğrenciler tarafından yüksek sesle okunur. Konu sınıfta tartışılarak sonuca varılır. Bu etkinlik için uygun olduğu belirlenen süre 40 dakikadır.

Eleştirel düşünme eğitimi kapsamında bilim insanlarının özellikle üzerinde durduğu becerilerden biri de örtülü anlamların fark edilmesidir. Bu bağlamda hazırlanan yedinci etkinlik olan “Örtülü Anlamlar” etkinliği bu becerinin edinilmesine yöneliktir. Öğretmen derse başlarken örtülü anlam barındıran üç cümleyi tahtaya yazar. Öğrencilerden bu cümleleri okumalarını ve bu cümlelerden nasıl sonuçlar çıkabileceğini düşünmelerini ister. Daha sonra bu cümlelerdeki örtük anlamlar öğretmen tarafından öğrencilere anlatılıp örtülü anlam kavramı açıklanır. Hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak örtülü anlamları bulup boşluklara yazmaları istenir. Daha sonra cümleler öğretmen tarafından okunarak sınıfta tartışılır. Bu etkinlik için belirlenen ortalama süre 40 dakikadır.

Akıl yürütme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı sekizinci etkinlik olan “Metni Tamamla” etkinliğinde öğrencilerden eleştirel yazma becerisinin kazanması beklenir. Yarım bırakılan ve merak uyandıran bir metnin yazıldığı etkinlik öğretmen tarafından okunur. Öğrencilerden öyküyü tamamlamaları ve öyküye başlık bulmaları istenir. Ders bitimine kadar süre verilir. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra çalışma kâğıtları toplanarak karıştırılır ve diğer derste öğrencilere karışık olarak dağıtılır. Dağıtılan kâğıtlar sesli olarak okunur. Öyküler öğrencilerin oylarıyla puanlandırılarak en beğenilen üç öykü belirlenir. Bu etkinlik için belirlenen ortalama süre 40+40 dakikadır.

İki bölümden oluşan dokuzuncu etkinlik “Eşleştir” etkinliğidir. Atasözleri kısa ve özlü sözlerdir. Bu özlü sözleri tam anlamıyla anlamak eleştirel düşünme becerisinin edinimiyle mümkün olur. Dolayısıyla atasözleri eleştirel düşünme becerisinin edinilmesinde önemli bir materyaldir. Bu etkinlikte öğrencilerden atasözlerinin anlamını düşünmeleri ve bu anlamlardan hareketle eşleştirme yapmaları beklenir. İlk bölümde atasözleri ile anlamları eşleştirilir. İkinci bölümde iki farklı atasözünden anlamca yakın olanlar eşleştirilir. Öğrenciler eşleştirme işlemini bitirdikten sonra sırayla eşleştirmeler

okutulur. Her eşleştirmeden sonra atasözleriyle verilmek istenen mesaj sınıfta tartışılır. Bu etkinlik için uygun olduğu belirlenen ortalama süre 40 dakikadır.

Görselleri ve karikatürleri tartışabilmek ve anlayabilmek eleştirel düşünme becerisiyle mümkündür. Bu bağlamda teknoloji bağımlılığı temalı bir karikatürden oluşan “Anlat Bakalım” etkinliği onuncu etkinlik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik kapsamında öğrencilerin görselde verilmek istenen iletiyi anlamaları ve hazırlıksız konuşma yaparak eleştirel konuşma becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerden tahtaya yansıtılan görseli kendi yaşamlarından örnekler vererek eleştirmeleri ve bu görsel hakkında konuşmaları istenir. Konuşma yapmak için gönüllü olan öğrenciler tahtaya çıkarak hazırlıksız konuşma yaparlar. Teknolojinin olumsuz ve olumlu yönleri tartışılarak ders sonuçlandırılır. Bu etkinlik için önerilen süre 40 dakikadır.

Programın uygulanma aşamasında ve uygulama bittikten sonra bir sorunla karşılaşmamıştır. Planlanan aşamalar başarıyla uygulanmış ve hem ders öğretmeninden hem de öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Öğrencilerin derste eğlendikleri ve dersleri merakla bekledikleri gözlenmiştir. Etkinliklere bütün öğrencilerin aktif katılımını sağlama konusunda bir sorunla karşılaşmamıştır. Özellikle grup çalışmalarında öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

3.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen ölçek 27 madde ve “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi”, “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” ile “Derse Yönelik Etkinlikler” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğin orijinal formunda güvenilirliğe ilişkin iç tutarlılık katsayıları “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutu için “ $\alpha=.92$ ”, ikinci boyut olan “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” boyutu için “ $\alpha=.84$ ” ve üçüncü boyut olan “Derse Yönelik Etkinlikler” boyutu için “.73” olarak hesaplanırken ölçeğin geneli için “ $\alpha=.91$ ” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutu için “ $\alpha=.90$ ”, ikinci boyut olan “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” boyutu için “ $\alpha=.86$ ” ve üçüncü boyut olan “Derse Yönelik Etkinlikler” boyutu için “ $\alpha=.76$ ” olarak hesaplanırken ölçeğin geneli için “ $\alpha=.90$ ” olarak

hesaplanmıştır. Bulunan değerler ölçeğin Türkçe dersine yönelik tutumu ölçmek için güvenilir olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanır; ancak görüşme esnasında çalışma grubundaki kişilere kısmi esneklik sağlanarak önceden hazırlanan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verilir (Ekiz, 2009). Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini ayrıntılarıyla tespit etmek amacı ile uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda ortaokul öğrencilerine sorulması için üç soru hazırlanmıştır. Bu sorular aşağıda gösterilmiştir:

- Soru 1. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sağladığı yararlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Soru 2. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplarken eleştirel düşünme becerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?
- Soru 3. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?
- Soru 4. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra ne tür beceriler kazandığınızı söyleyebilir misiniz?
- Soru 5. Eleştirel düşünme öğretiminin sağladığı avantajlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları aracılığı ile erişilen verilerin analizi sürecinde iki farklı analiz sürecine başvurulmuştur. Analiz sürecinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler nitel ve nicel verilerin analizi şeklinde iki başlık hâlinde aşağıda anlatılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel araştırmalarda; gerçekliğin tek olduğu ve yanlılık içermemesi fikri doğrultusunda veriler nicel yöntemlerle toplanarak analiz edilir. Elde edilen bulgular kullanılarak tahminler yürütülür, nedensellik ilişkisi kurulur ve genelleme yoluna gidilir (Gall vd., 1996).

Araştırma sürecinde toplanan nicel veriler SPSS 25. paket programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Analizde araştırmanın nicel veri toplamaya yönelik olan alt problemleri dikkate alınarak Tablo 5'te belirtilen istatistiki yöntemler tercih edilmiştir. Tablo 5'te belirtilen istatistiki yöntemlere karar vermeden öncede verilerin normalliğine bakılmıştır. Bir verinin normal veya normal dağılıma yakın bir dağılım gösterip göstermediği çeşitli yollarla anlaşılabilmektedir. Bu yollar arasında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri bulunmaktadır. Gürbüz ve şahin'e (2017) göre örneklem büyüklüğü 30'un üstünde ise Kolmogorov-Smirnov, altında ise Shapiro-Wilk; Büyüköztürk'e (2020) göre ise örneklem büyüklüğü 50'nin üstünde ise Kolmogorov-Smirnov, altında ise Shapiro-Wilk testi kullanılır. Araştırmanın uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubu Ğrencilerinin 25 kişilik gruplar şeklinde olması normallik için veri setinde yer alan araçlarla toplanan verilerin Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.

Normalliğe İlişkin Veriler

Veri Toplama Araçları	Gruplar	Statistic	sd	p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	Deney Grubu	n Test	,958	25	,37
		Son Test	,974	25	,75
	Kontrol Grubu	n Test	,975	25	,76
		Son Test	,960	25	,41
Türkçe Dersine Yönelik Tutum	Deney Grubu	n Test	,958	25	,37
		Son Test	,974	25	,75
	Kontrol Grubu	n Test	,975	25	,76
		Son Test	,960	25	,41

Verilerin normalliği için yapılan Shapiro-Wilk testi neticesinde p değerinin “,05” ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2020). Verilerin normal dağılım şartı yerine getirmesinden dolayı araştırmanın veri analiz sürecinde Tablo 5'te belirtilen parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5.
Alt Problemlere Göre Tercih Edilen Analizler

Alt Problemler	Veri Analiz Türü
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir?	Betimsel İstatistikî Yöntemler (Frekans, yüzde hesaplama, aritmetik ortalama, standart sapma)
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları hangi düzeydedir?	
*Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarıları hangi düzeydedir?	
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İlişkili/İlişkisiz Örneklem t-Testi
* Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	
* Deney grubunun son test ile kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	
*Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	
* Deney grubunun içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz Örneklem t-Testi ANOVA
* Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	

Araştırmada t-Testi sonucunda gruplar arasındaki ortalama farkın büyüklüğünün boyutunu saptamak için etki büyüklüğü değerine bakılmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık belirlendiğinde farkın etki büyüklüğünü yorumlayarak “fark nereden kaynaklanmaktadır” sorusuna cevap aramak araştırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır (Taşpınar, 2017). t-Testi sonucunda etki büyüklüğünün hesaplanmasında eta kare değerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplama formülü ise şu şekildedir (Cohen, 1988; Green ve Salkind, 2016).

$$\eta^2 (\text{Eta Kare}) = t^2 / t^2 + (N_1 + N_2 - 2)$$

Eta kare değerlerinin raporlamasında Green ve Salkind’in (2016) ve Cohen’in (1988) önerdiği kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları şu şekildedir:

- η^2 : .01 - .06 arası ise küçük etki
- η^2 : .06 - .14 arası ise orta düzeyde etki
- η^2 : .14 ve üstü ise büyük etki

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” alt problemi için nitel veri toplama araçları arasında yer alan ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplardan kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Süreçte öğrencilere Ö1’den Ö12’ye kadar devam eden takma isimler verilerek analiz yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi için dört aşama takip edilmiştir.

1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanan verilerdeki öğrenci görüşleri yazılı metin hâline getirilmiş ve öğrenci görüşleri kodlanmıştır.
2. Oluşturulan kodlardan çeşitli temalar çıkarılmıştır.
3. Oluşturan tema ve kodların düzenlenmesi yapılmıştır.
4. Bulguların tanımlaması ve yorumlanması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için, “inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik” terimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların “uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” stratejilerini kullanmalarını önermişlerdir. Merriam’ın (2013) uzman incelemesi olarak adlandırdığı süreç, araştırmada elde edilen verilerin birbiri ile paralellik göstermesi, verilerin tutarlı ve uyumlu olması, katılımcıların belirsizlik içeren görüşleri hakkında uzmanlarla görüşmeler yapılmasıdır. İfade edilen anlamda yapılan araştırmada görüşmelerin ham verileri, üç alan uzmanına iletilmiş ve

verilerin tutarlılığı, uyumu ve belirsizlik içeren bölümlerinin kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel fikirlerinden kaynaklı olarak oluşabilecek etkiyi anlamak için araştırmacılar veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim halinde bulunarak araştırmanın bilimselliğini arttırabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırma adına öğrenciler ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmacının görüşme yaptığı öğrenci sayısının birden fazla olması, araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için önemli bir koşulun yerine getirildiği şeklinde değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada nitel verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenmiş öğrenciler ile yapılan görüşmeler yoluyla erişilen bulgular kapsamlı bir biçimde betimlenerek raporlaştırılmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin tutarlılığı yükseltme yöntemlerinden birisi üye kontrolüdür. Üye kontrolünde görüşme sürecinde tutulan görüşme notları araştırmacı tarafından görüşülen katılımcıya gösterilir, katılımcının bu notların doğruluğunu kontrol etmeleri sağlanır (Büyüköztürk vd., 2020). Yapılan araştırmada bu aşamalara uygun olarak araştırmacı tarafından tutulan görüşme notları araştırmanın nitel çalışma grubunda yer alan öğrencilere gösterilerek, tutulan görüşme notlarından çıkarmak, eklemek veya daha açık ifade edilmesi gereken husuları düzeltmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan düzenlemelerle görüşme kayıtlarının çözümlenmeden önce son şekli oluşturulmuştur. Bunun yanında görüşme verileri hakkında üç alan uzmanının incelemesi sonucu alınan öneriler çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Devamında oluşturulan temalar ve kod listeleri kıyaslanarak ortak bir kod ve tema listesi oluşturulmuştur. Böylece araştırmanın nitel verilerinin tutarlılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak görüşme bulguları alanında uzman üç kişiye incelenilerek araştırmanın doğrulanabilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolar ve şekillerden yararlanılarak gösterilmiştir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen bulgular doğrudan öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmada uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi aracılığı ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-son test verilerine ait betimsel istatistiksel bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test Betimsel İstatistiksel Bulguları

Sorular	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı		Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	6	24	19	76	12	48	13	52
2	17	68	8	32	12	48	13	52
3	16	64	9	36	13	52	12	48
4	16	64	9	36	18	72	7	28
5	13	52	12	48	15	60	10	40
6	11	44	14	56	16	64	9	36
7	9	36	16	64	11	44	14	56
8	18	72	7	28	16	64	9	36
9	15	60	10	40	11	44	14	56
10	16	64	9	36	16	64	9	36
11	17	68	8	32	15	60	10	40
12	16	64	9	36	15	60	10	40
13	13	52	12	48	12	48	13	52
14	15	60	10	40	14	56	11	44
15	15	60	10	40	15	60	10	40
16	12	48	13	52	13	52	12	48
17	12	48	13	52	13	52	12	48
18	16	64	9	36	11	44	14	56
19	16	64	9	36	16	64	9	36
20	12	48	13	52	11	44	14	56
21	16	64	9	36	17	68	8	32

Tablo 6.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test Betimsel İstatistikî Bulguları (devamı)

Sorular	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı		Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı	
	n	%	n	%	n	%	n	%
22	7	28	18	72	11	44	14	56
23	14	56	11	44	15	60	10	40
24	13	52	12	48	10	40	15	60
25	12	48	13	52	13	52	12	48

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistikî bulguları incelendiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 8. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu görülmektedir. Diğer bir bakış açısı ile bu bulgu en fazla doğru cevap verilen sorunun 1. soru, en az doğru cevap verilen sorunun ise 8. soru olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistikî bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri soru olan “*Uçan canlıların hepsi kuştur. İfadesini doğru kabul edersek aşağıdaki yargılardan hangisi yanlış olur? A) Kanarya bir kuş türüdür. B) Karga bir kuştur. C) Arı bir kuş türüdür. D) Uçak bir kuş türüdür.*” 8. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleşmediği yorumu yapılabilir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin olarak akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği becerilerindeki eksikliklerinden kaynaklı olarak yanlış cevap verdikleri söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistikî bulguları neticesinde en az yanlış cevap verdikleri soru olan “*Aşağıdaki soru cümlelerinin hangisinde örtülü anlam vardır? A) Bu soğukta piknik mi yapılır? B) Cuma pazarı 8.00’de mi açılır? C) Yemeğe önce yağ mı katılır? D) Köye bu yoldan mı gidilir?*” 1. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleştiği değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin birinci soruya ilişkin olarak akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi becerilerinin gelişmiş olması soruya eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği özellikleri kullanarak öğrencilerin doğru cevap verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ön test betimsel istatistikî bulguları neticesinde en fazla doğru cevap verdikleri 1. soruda, akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği

becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmaması da öğrencilerin doğru cevap sayısının fazla vermesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulguya erişilmesi Tablo 3’te bulunan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin 1. sorusu kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (1. soru madde güçlük indeksi “ $65 \leq, 66 <, 80$ ”=kolay).

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri soru sekizinci sorudur. Bu sorunun, akıl yürütme ve muhakeme etme gibi eleştirel düşünme becerilerini içeren bir soru olması, öğrencilerin bu soruyu yanlış cevaplmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin sekizinci sorusu orta güçlük olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (8. soru madde güçlük indeksi “ $35 \leq, 49 <, 65$ ”=orta).

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiki bulgularının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 24. soru olduğu görülmektedir. Diğer bir bakış açısı ile bu bulgu en fazla doğru cevap verilen sorunun 24. soru, en az doğru cevap verilen sorunun ise 4. soru olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri soru olan “Bütün canlılar suya ihtiyaç duyar, ağaç da bir canlıdır.” ifadesinden çıkarılacak sonuç hangisidir? A) Ağaçlar olmazsa dünya çöl olur. B) Ağaçlar susuz kalırsa kuruyabilir. C) Su olmazsa bütün canlılar ölür. D) Ağaçlar suya ihtiyaç duyar.” 4. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleşmediği söylenebilir. Öğrencilerin bu soruya akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği becerilerindeki eksikliklerinden dolayı yanlış cevap verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en az yanlış cevap verdikleri soru olan “Size birisi en iyi çikolata A marka çikolata dese bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdaki sorulardan hangisinin önemi yoktur? A) Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiştir mi? B) Bu kişi bu bilgiyi nereden

edinmiş? C) Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor? D) Bu ürünü deneyen başka kişilerin görüşlerini almış mı?” 24. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleştiği değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin yirmi dördüncü soruya ilişkin olarak akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi becerilerinin gelişmiş olması soruya eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği özellikleri kullanarak öğrencilerin doğru cevap verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiksel bulguları neticesinde en fazla doğru cevap verdikleri yirmi dördüncü soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmaması da öğrencilerin doğru cevap sayısının fazla vermesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin yirmi dördüncü sorusu çok kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (24. soru madde güçlük indeksi “ $,80 \leq ,87 < ,1$ ”=çok kolay).

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test betimsel istatistiksel bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri dördüncü soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmamasına rağmen öğrencilerin yanlış cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmemektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin dördüncü sorusu çok kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (4. soru madde güçlük indeksi “ $,80 \leq ,84 < ,1$ ”=çok kolay). Bu bulguya erişimde dikkatsizlik, soruya tam olarak odaklanmama vb. etkenlerden dolayı öğrencilerin yanlış cevap verdikleri düşünülebilir.

Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi aracılığı ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test verilerine ait betimsel istatistiksel bulgulara Tablo 6’nın altında bahsedilmiştir. Tablo 7’de ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi son test verilerine ait betimsel istatistiksel bulgulardan bahsedilmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Son Test Betimsel İstatistikî Bulguları

Sorular	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı		Yanlış Cevap Sayısı		Doğru Cevap Sayısı	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	1	4	24	96	8	32	17	68
2	7	28	18	72	12	48	13	52
3	6	24	19	76	13	52	12	48
4	12	48	13	52	17	68	8	32
5	9	36	16	64	14	56	11	44
6	4	16	21	84	16	64	9	36
7	8	32	17	68	11	44	14	56
8	9	36	16	64	15	60	10	40
9	9	36	16	64	11	44	14	56
10	8	32	17	68	16	64	9	36
11	8	32	17	68	14	56	11	44
12	9	36	16	64	15	60	10	40
13	9	36	16	64	12	48	13	52
14	10	40	15	60	13	52	12	48
15	11	44	14	56	15	60	10	40
16	7	28	18	72	13	52	12	48
17	6	24	19	76	13	52	12	48
18	11	44	14	56	11	44	14	56
19	10	40	15	60	16	64	9	36
20	7	28	18	72	11	44	14	56
21	9	36	16	64	16	64	9	36
22	4	16	21	82	11	44	14	56
23	9	36	16	64	14	56	11	44
24	10	40	15	60	12	48	13	52
25	5	20	20	80	13	52	12	48

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin son test betimsel istatistikî bulguları incelendiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu görülmektedir. Diğer bir bakış açısı ile bu bulgu en fazla doğru cevap verilen sorunun 1. soru, en az doğru cevap verilen sorunun ise 4. soru olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistikî bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri soru olan “Bütün canlılar suya ihtiyaç duyar, ağaç da bir canlıdır. İfadesinden çıkarılacak sonuç hangisidir? A) Ağaçlar olmazsa dünya çöl olur. B) Ağaçlar susuz kalırsa kuruyabilir. C) Su olmazsa bütün canlılar ölür. D) Ağaçlar suya ihtiyaç duyar.” 4. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleşmediği fakat ön test puanlarına göre bir değişimin yaşandığı söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme beceri testinin

dördüncü sorusuna ön test neticesinde 16 yanlış ve 9 doğru cevap verilirken, son testte pozitif yönde bir değişim yaşanmış ve yanlış cevap sayısı 12'ye, doğru cevap sayısı da 13'e yükselmiştir. Özetle son teste ilişkin deney grubu öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri yanlış cevap sayısı ön test verileri ile olumlu yönde ayrışırken son test verileri ile olumsuz yönde ayrışmaktadır. Sonuç olarak dördüncü soru bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde ön-son test verileri arasında bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en az yanlış cevap verdikleri soru olan "Aşağıdaki soru cümlelerinin hangisinde örtülü anlam vardır? A) Bu soğukta piknik mi yapılır? B) Cuma pazarı 8.00'de mi açılır? C) Yemeğe önce yağ mı katılır? D) Köye bu yoldan mı gidilir?" 1. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleştiği değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin birinci soruya ilişkin olarak akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi becerilerinin gelişmiş olması soruya eleştirel düşünme becerisinin gerektirdiği özellikleri kullanarak öğrencilerin doğru cevap verdikleri söylenebilir. Erişilen bu bulguya göre 1. soruda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanımlarının ön test puanlarına göre bir değişim gösterdiği söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme beceri testinin birinci sorusuna ön test neticesinde 6 yanlış ve 19 doğru cevap verilirken, son testte pozitif yönde bir değişim yaşanmış ve yanlış cevap sayısı 1'e, doğru cevap sayısı da 24'e yükselmiştir. Özetle son teste ilişkin deney grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri yanlış cevap sayıları ön-son test verileri ile olumlu yönde ayrışmaktadır. Sonuç olarak birinci soru bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde ön-son test verileri arasında bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en fazla doğru cevap verdikleri birinci soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmaması da öğrencilerin doğru cevap sayısının fazla vermesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3'te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre

testin birinci sorusu kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (1. soru madde güçlük indeksi “ $,65\leq,66<,80$ ”=kolay).

Araştırmaya katılan deney grubu ğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri dördüncü soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmamasına rağmen öğrencilerin yanlış cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmemektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin dördüncü sorusu çok kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (4. soru madde güçlük indeksi “ $,80\leq,84<,1$ ”=ok kolay). Bu bulguya erişimde dikkatsizlik, soruya tam olarak odaklanmama vb. etkenlerden kaynaklı olarak öğrencilerin yanlış cevap verdikleri düşünülebilir.

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik Tablo 7’deki son test betimsel istatistiki bulguları incelendiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu görülmektedir. Diğer bir bakış açısı ile bu bulgu en fazla doğru cevap verilen sorunun 1. soru, en az doğru cevap verilen sorunun ise 4. soru olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu ğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri soru olan “Bütün canlılar suya ihtiyaç duyar, ağaç da bir canlıdır. İfadesinden ıkarılacak sonuç hangisidir? A) Ağaçlar olmazsa dünya çöl olur. B) Ağaçlar susuz kalırsa kuruyabilir. C) Su olmazsa bütün canlılar ölür. D) Ağaçlar suya ihtiyaç duyar.” 4. soruda ğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleşmediği fakat ön test puanlarına göre bir değişimin yaşandığı söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme beceri testinin dördüncü sorusuna ön test neticesinde 18 yanlış ve 7 doğru cevap verilirken, son testte yanlış cevap sayısı 17, doğru cevap sayısı da 8 olmuştur. Özetle son teste ilişkin kontrol grubu ğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri yanlış ve doğru cevap sayılarında anlamlı olarak nitelendirilecek bir değişim görülmemiştir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu ğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiki bulguları neticesinde en az yanlış cevap verdikleri soru olan “Aşağıdaki soru cümlelerinin hangisinde örtülü anlam vardır? A) Bu soğukta

piknik mi yapılır? B) Cuma pazarı 8.00’de mi açılır? C) Yemeğe önce yağ mı katılır? D) Köye bu yoldan mı gidilir?” 1. soruda öğrenci kazanımlarının tam olarak gerçekleştiği değerlendirilmesi yapılabilir. Erişilen bu bulguya göre 1. soruda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanımlarının ön test puanlarına göre bir değişim gösterdiği söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme beceri testinin birinci sorusuna ön test neticesinde 12 yanlış ve 13 doğru cevap verilirken, son testte pozitif yönde bir değişim yaşanmış ve yanlış cevap sayısı 8’e, doğru cevap sayısı da 17’ye yükselmiştir. Özetle son teste ilişkin kontrol grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri yanlış cevap sayıları ön test ve son test verileri ile olumlu yönde ayrılmaktadır. Sonuç olarak birinci soru bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde ön test ve son test verileri arasında bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın pozitif yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiksel bulguları neticesinde en fazla doğru cevap verdikleri birinci soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmaması da öğrencilerin doğru cevap sayısının fazla vermesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin birinci sorusu kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (1. soru madde güçlük indeksi “ $.65 \leq .66 < .80$ ”=kolay).

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test betimsel istatistiksel bulguları neticesinde en fazla yanlış cevap verdikleri dördüncü soruda akıl yürütme ve muhakeme becerisi gibi eleştirel düşünme becerisinin içeriğinde yer alan becerilerin üst seviyede kullanıldığı bir soru olmamasına rağmen öğrencilerin yanlış cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun elde edilmesi Tablo 3’te yer alan eleştirel düşünme beceri testi sorularının madde güçlükleri verileri ile örtüşmemektedir. Nitekim madde güçlük indekslerine göre testin dördüncü sorusu çok kolay olarak nitelendirilen değerlere sahiptir (4. soru madde güçlük indeksi “ $.80 \leq .84 < .1$ ”=çok kolay). Bu bulguya erişimde dikkatsizlik, soruya tam olarak odaklanmama gibi etkenlerden kaynaklı olarak yanlış cevap verildiği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmada uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığı ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test verilerine ait betimsel istatistik bulgular Tablo 8 ve 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8.
Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Betimsel İstatistik Bulguları

Maddeler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S
1.Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	4.44	.651	4.44	.583
2.Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	4.40	.707	4.32	.690
3.Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	1.52	.510	1.24	.436
4.Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	4.36	.638	4.36	.700
5.Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.	4.16	.688	4.20	.645
6.Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	1.76	.523	1.52	.510
7.Türkçe dersine sevinerek gelirim.	3.72	.891	4.16	.943
8.Türkçe dersi beni mutlu eder.	4.40	.707	4.16	.746
9.Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	1.76	.723	1.68	.690
10.Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	3.72	.980	3.88	.726
11.İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	4.24	.663	4.16	.688
12.Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	2.28	.913	2.08	.862
13.İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	3.64	1.114	3.96	.790
14.Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	3.84	.374	4.16	.800
15.Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	2.20	.408	1.72	.678
16.Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	2.36	.490	4.28	.678
17. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	4.04	.790	4.12	.726
18.Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	2.16	.898	2.04	.790
19.Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	2.56	.583	3.92	.954
20.Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	3.88	.781	3.80	.866
21.Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	1.72	.737	2.08	.493
22.Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	3.36	.700	3.48	.918
23.Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	3.96	.455	4.24	.597
24.Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	1.64	.569	1.88	.440
25.Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	2.64	1.254	3.00	.957
26.Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	2.92	.640	3.24	.831
27.Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	3.96	.735	3.84	.800

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test betimsel istatistiki bulguları incelendiğinde, öğrencilerin tutumlarının yoğun olarak “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 23, 27 maddeler) olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin olarak olumsuz görüş bildirdikleri madde sayısının (3, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 24. maddeler) az olduğu Tablo 8’deki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin kararsızlık gösterdikleri madde sayısının da çok az olduğu da (22, 25, 26. maddeler) Tablo 7’deki verilerin incelenmesi sonucunda anlaşılmaktadır.

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test betimsel istatistiki bulguları incelendiğinde öğrencilerin tutumlarının yoğun olarak “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 27 maddeler) olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin olarak olumsuz görüş bildirdikleri madde sayısının (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24. maddeler) az olduğu Tablo 8’deki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin kararsızlık gösterdikleri madde sayısının da az olduğu da (25, 26. maddeler) Tablo 8’deki verilerin incelenmesi sonucunda anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test puanlarına göre kararsızlık gösterdikleri maddelerin Tablo 8’deki verilerin incelenmesi neticesinde benzer olduğu görülmektedir. Bu veri deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi benzer özellikleri taşıdığı şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 8’de Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığı ile öğrencilerin ön test verilerine ait betimsel istatistiki bulgular yer almaktadır. Tablo 9’da ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait son test verilerine ait betimsel istatistiki bulgular yer almaktadır.

Tablo 9.
Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Betimsel İstatistikî Bulguları

Maddeler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	4.68	.476	4.44	.507
2.Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	4.76	.436	4.52	.586
3.Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	4.08	.702	1.28	.458
4.Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	4.64	.490	4.32	.627
5.Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.	4.28	.614	3.92	.759
6.Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	3.64	1.221	1.64	.490
7.Türkçe dersine sevinerek gelirim.	4.04	.978	4.24	.926
8.Türkçe dersi beni mutlu eder.	4.68	.476	4.24	.523
9.Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	3.36	.490	1.76	.663
10.Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	4.48	.714	3.96	.841
11.İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	4.56	.507	4.16	.624
12.Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	3.16	.898	2.04	.889
13.İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	4.64	.490	3.92	.812
14.Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	4.08	.702	4.12	.726
15.Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	3.48	.918	1.76	.663
16.Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	1.96	.676	4.12	.526
17. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	1.72	.792	4.16	.688
18.Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	1.80	.866	2.04	.790
19.Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	1.88	.881	3.96	.978
20.Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	3.20	.957	3.76	.831
21.Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	1.32	.557	1.84	.688
22.Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	2.92	.862	3.44	1.193
23.Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	2.20	.816	4.08	.493
24.Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	3.04	.889	1.52	.586
25.Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	2.80	1.225	2.92	.954
26.Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	3.32	.627	3.28	.891
27.Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	4.32	.557	3.88	.833

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test betimsel istatistikî bulguları incelendiğinde öğrencilerin tutumlarının yoğun olarak “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 27 maddeler) olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin olarak olumsuz görüş bildirdikleri madde sayısının (16, 17, 18, 19, 21, 23. maddeler) az olduğu da Tablo 8’deki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin kararsızlık gösterdikleri madde sayısının da çok az olduğu da (9,

12, 20, 22, 24, 25, 26. maddeler) Tablo 9'daki verilerin incelenmesi sonucunda anlaşılmaktadır.

Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-son test betimsel istatistiki bulguları ortalamalar temelinde karşılaştırıldığında öğrencilerin tutumlarının düzey olarak yoğunluğun “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8, Tablo 9).

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test betimsel istatistiki bulguları incelendiğinde öğrencilerin tutumlarının yoğun olarak “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 27 maddeler) olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin olarak olumsuz görüş bildirdikleri madde sayısının (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24. maddeler) az olduğu da Tablo 9'daki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin kararsızlık gösterdikleri madde sayısının da az olduğu (25-26) Tablo 9'daki verilerin incelenmesi sonucunda anlaşılmaktadır.

Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-son test betimsel istatistiki bulguları ortalamalar temelinde karşılaştırıldığında öğrencilerin tutumlarının düzey olarak yoğunluğun “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8-9). Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puan değerlerinin ortalamalar bağlamında düzeyleri benzerlik göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmada uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik durumlarının düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde deney-kontrol gruplarının Türkçe dersindeki akademik başarı durumları uygulama öncesi ve sonrası belirlenip tablolarla gösterilerek raporlaştırılmıştır.

Tablo 10.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumunun Uygulama Öncesi Durumuna İlişkin Bulguları

Puan	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
45	1	4,0	-	-
55	2	8,0	1	4,0
60	1	4,0	-	-
65	1	4,0	2	8,0
68	1	4,0	-	-
70	1	4,0	1	4,0
72	-	-	1	4,0
75	2	8,0	4	16,0
80	4	16,0	2	8,0
82	2	8,0	-	-
85	6	24,0	6	24,0
86	1	4,0	-	-
87	-	-	1	4,0
88	1	4,0	-	-
89	-	-	1	4,0
90	2	8,0	3	12,0
93	-	-	1	4,0
95	-	-	2	8,0
Toplam	25	100,0	25	100,0
Not Ortalaması*		76,64		81,04

* Not Ortalaması= Puan x Frekans/25

Yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 4'ünün uygulama öncesi Türkçe dersi puanlarının 45, %8'inin 55, % 4'ünün 60, % 4'ünün 68, % 4'ünün 70, % 8'inin 75, % 16'sının 80, %8'inin 82, % 24'ünün 85, % 4'ünün 86, % 4'ünün 88, % 8'inin ise 90 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 10'daki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının "73,84" olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 4'ünün uygulama öncesi Türkçe dersi puanlarının 55, %8'inin 65, % 4'ünün 70, % 4'ünün 72, % 16'sının 75, % 8'inin 80, % 24'ünün 85, %4'ünün 87, % 4'ünün 89, % 12'sinin 90, % 4'ünün 93, % 8'inin ise 95 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 10'daki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki

öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının “81,04” olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe dersindeki başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 11’de ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki Türkçe dersindeki başarı durumlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumunun Uygulama Sonrası Durumuna İlişkin Bulguları

Puan	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
55	-	-	1	4,0
60	1	4,0	-	-
65	2	8,0	-	-
70	-	-	2	8,0
75	1	4,0	5	20,0
78	2	8,0	-	-
80	2	8,0	3	12,0
85	3	12,0	7	28,0
88	1	4,0	-	-
90	2	8,0	6	24,0
92	1	4,0	-	-
95	9	36,0	1	4,0
96	1	4,0	-	-
Toplam	25	100,0	25	100,0
Not Ortalaması*		85,88		81,60

* Not Ortalaması= Puan x Frekans/25

Yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 4’ünün uygulama sonrası Türkçe dersi puanlarının 60, %8’inin 65, % 4’ünün 75, % 8’inin 78, % 8’inin 80, % 12’sinin 85, % 4’ünün 88, %8’inin 90, % 4’ünün 92, % 36’sının 95, % 4’ünün ise 96 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 11’deki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının “85,88” olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular

incelendiğinde, öğrencilerin % 4'ünün uygulama sonrası Türkçe dersi puanlarının 55, %8'inin 70, % 20'sinin 75, % 12'sinin 80, % 28'inin 85, %24'ünün 90, % 4'ünün ise 95 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 10'daki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının "81,60" olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın "Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine ilişkin olarak yapılan İlişkili/İlişkisiz Örneklem t-Testi analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 12.

Öğrencilerin Ön-Son Test Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

		n	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Deney Grubu	Ön-test	25	,45	,094	24	17,159	,00	3,55
	Son-test	25	,68	,111				
Kontrol Grubu	Ön-test	25	,45	,077	24	-1,922	,06	
	Son-test	25	,46	,091				

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı 25 kişilik bir sınıfta, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında yapılan eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, uygulama öncesi ölçülen beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = ,45$) ile uygulama sonrası ölçülen beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = ,68$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(25)} = -17,159$; $p = ,00$; $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -3,55$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($d > \pm ,14$). Bu durum deney grubunda yer alan sınıfta, öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin eleştirel düşünme beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ön test puanları ortalaması ($\bar{x} = ,45$) ile son test tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = ,46$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(25)} = -1,922$; $p = ,06$; $p > ,05$]. Bu durum kontrol grubundaki

öğrencilere mevcut öğretim programı çerçevesinde sunulan eğitimlerin eleştirel düşünme beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesi ve sonrası eleştirel düşünme beceri puanları kendi grupları içerisinde İlişkili Örneklem t-Testi ile değerlendirilmiştir. Aşağıda Tablo 13’te ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan İlişkisiz Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır:

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

	n	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Deney Grubu Son-Test	25	,68	,111	24	7,822	,00	1,56
Kontrol Grubu Son-Test	25	,46	,091				

Araştırmada deney grubundaki ortaokul öğrencilerine içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri verilerek uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme becerileri belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerinde ön test uygulandıktan sonra geçen zaman içerisinde eleştirel düşünme becerileri belirlenmiştir. Araştırmada ön test sonrasındaki geçen süre içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri son test puanları ile eleştirel düşünme becerisi eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, deney grubunun ölçülen son test eleştirel düşünme beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = ,68$) ile kontrol grubunun ölçülen son test eleştirel düşünme beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = ,46$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(25)} = 7,822$; $p = ,00$; $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,56$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($d > \pm ,14$). Bu durum araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin verilen eleştirel düşünme temelindeki eğitimlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Uygulamadan önce ve sonra deney-kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılan İlişkili/İlişkisiz Örneklem t-Testleri analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-Son Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

		n	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Deney Grubu	Ön-Test	25	3,28	,193	24	5,429	,00	1,08
	Son-Test	25	3,41	,141				
Kontrol Grubu	Ön-Test	25	3,33	,184	24	-1,216	,23	
	Son-Test	25	3,35	,167				

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı 25 kişilik bir sınıfta, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında yapılan Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, deney grubunun ölçülen tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,28$) ile uygulama sonrası ölçülen tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,41$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(25)} = -5,429$; $p = ,00$; $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -1,08$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($d > \pm,14$). Bu durum deney grubunda yer alan sınıfta, öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ön test tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,33$) ile son test tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,35$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(25)} = -1,216$; $p = ,23$; $p > ,05$]. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilere mevcut öğretim programı çerçevesinde sunulan eğitimlerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 14’te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesi ve sonrası Türkçe dersine yönelik tutum puanları kendi grupları içerisinde İlişkili Örneklem t-Testi ile değerlendirilmiştir.

Aşağıda Tablo 15’te ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan İlişkisiz Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır:

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

	n	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Deney Grubu Son-Test	25	3,41	,141	24	2,265	,03	,45
Kontrol Grubu Son-Test	25	3,35	,167				

Araştırmada deney grubundaki ortaokul öğrencilerine içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri verilerek uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerinde ön test uygulandıktan sonra geçen zaman içerisinde Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Araştırmada ön test sonrasındaki geçen süre içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik son test tutum puanları ile eleştirel düşünme becerisi eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test tutum puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, deney grubunun ölçülen son test tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,41$) ile kontrol grubunun ölçülen son test tutum puanları ortalaması ($\bar{x} = 3,35$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(25)} = 2,265$; $p = ,03$; $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = ,45$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($d > \pm ,14$). Bu durum araştırmaya dâhil edilen ortaokul öğrencilerine verilen eleştirel düşünme temelindeki eğitimlerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmada deney-kontrol gruplarının yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki ve sonrasındaki akademik başarı durumları belirlenmiştir. Bu kapsamda deney-kontrol gruplarının Türkçe dersindeki başarı durumları uygulama öncesi ve sonrası belirlenip tablolarla gösterilerek raporlaştırılmıştır. İlk aşamada deney-kontrol gruplarının yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumları, ikinci aşamada ise deney-

kontrol gruplarının yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki akademik başarı durumları verilmiştir. Tablo 16’da uygulama öncesi ve sonrası deney-kontrol gruplarının akademik başarı durumları arasındaki farklılığa ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 16.

Öğrencilerin Ön-Son Test Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

		n	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Deney Grubu	Uygulama Öncesi	25	76,64	12,196	24	-11,986	,00	1,08
	Uygulama Sonrası	25	85,88	10,768				
Kontrol Grubu	Uygulama Öncesi	25	81,04	10,229	24	-,661	,51	
	Uygulama Sonrası	25	81,60	8,865				

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında deney-kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarı durumları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, uygulama öncesi ölçülen akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = 76,64$) ile uygulama sonrası ölçülen akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = 85,88$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(25)} = -11,986$; $p = ,00$; $p < ,01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = ,38$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir ($d > \pm ,14$). Bu durum deney grubunda yer alan sınıfta, öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin Türkçe dersi akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 16’da deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersi akademik başarı durumlarının karşılaştırmalı verileri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi not ortalamasının “76,64”, uygulama sonrası ise “85,88” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama öncesi ve sonrası süreçte deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı durumlarının yaklaşık %16 oranında arttığı anlaşılmaktadır. Bu veriye göre deney grubu öğrencilerine verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerin yarar sağladığı ve bu yararların eleştirel düşünme becerisi gelişimini arttırması ile birlikte Türkçe dersindeki akademik başarıyı da arttırdığı söylenebilir.

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı durumları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, uygulama öncesi ölçülen akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{x} = 81,04$) ile uygulama sonrası ölçülen akademik başarı puanları ortalaması ($\bar{x} = 81,60$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(25)} = -,661$; $p = ,51$; $p > ,05$]. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı durumlarında mevcut öğretim programı ile yapılan öğretimin Türkçe dersi akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 16’da kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersi akademik başarı durumlarının karşılaştırmalı verileri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubuna uygulama yapmadan önce aynı zamanda ölçülen puanlarının ortalamasının “81,04”, deney grubuna uygulama yapıldıktan sonra aynı zamanda ölçülen puanlarının ortalamasının “81,60” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama öncesi ve sonrasındaki süreçte kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı durumlarının yaklaşık %0,7 oranında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu veriye göre kontrol grubu öğrencilerine verilen mevcut öğretim programı ile ilgili öğretimin Türkçe dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Deney grubunun son test ile kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılan İlişkili Örneklem t-Testi analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 17.

Deney Grubundaki Öğrencilerin İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerisi Eğitimi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Son-test	25	,68	,111	24	1,549	,13
Kalıcılık testi	25	,67	,115			

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı sınıfta, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri sonrasında ve belli bir süre geçtikten sonra

yapılan kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan İlişkili Örneklem t-Testi neticesinde, uygulama sonrası ölçülen beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = ,68$) ile kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{x} = ,67$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(25)} = 1,549$; $p = ,13$; $p > ,05$]. Bu durum deney grubundaki öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin eleştirel düşünme beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermekte olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinin belli bir süre geçmesine rağmen öğrenciler tarafından sürdürüldüğü de göstermektedir. Ayrıca elde edilen son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığına ilişkin bulgular, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin sağlandığının ve kalıcılığının devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Deney grubunun içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin olarak yapılan analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 18.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Cinsiyet	\bar{x}	S	t	p
Ön Test	Kız	,41	,078	-2,177	,04
	Erkek	,49	,100		
Son Test	Kız	,63	,103	-2,599	,01
	Erkek	,74	,095		
Kalıcılık Testi	Kız	,61	,110	-2,971	,00
	Erkek	,73	,109		

Tablo 18’de deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < ,05$).

Tablo 18’de arařtırmaya katılan deney grubu öđrencilerinin eleřtirel dűřünme beceri düzeylerinin içerik temelli eleřtirel dűřünme eđitimleri öncesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte olduđu anlařılmaktadır ($t=-2,177$; $p=,04$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öđrencilerin ön test eleřtirel dűřünme beceri düzeylerinin kız öđrencilere göre yüksek olmasından dolayı erkek öđrenciler lehinedir ($Ort_{ön\ test\ erkek}=,49 > Ort_{ön\ test\ kız}=,41$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubu öđrencilerinin ön test eleřtirel dűřünme beceri düzeylerinin cinsiyet açısından birbirine benzemediđi ifade edilebilir. Ayrıca eriřilen bu bulguya göre erkek öđrencilerin eleřtirel dűřünme düzeylerinin kız öđrencilere göre eleřtirel dűřünme becerisi eđitimleri öncesinde daha iyi durumda olduđu söylenebilir.

Arařtırmaya katılan deney grubu öđrencilerinin eleřtirel dűřünme beceri düzeyleri, içerik temelli eleřtirel dűřünme eđitimleri sonrasında cinsiyet deđiřkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,599$; $p=,01$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öđrencilerin son test eleřtirel dűřünme beceri düzeylerinin kız öđrencilere göre yüksek olmasından dolayı erkek öđrenciler lehinedir ($Ort_{son\ test\ erkek}=,74 > Ort_{son\ test\ kız}=,63$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubundaki öđrencilerin son test eleřtirel dűřünme beceri düzeylerinin cinsiyet deđiřkeni açısından birbirine benzemediđi ifade edilebilir. Ayrıca eriřilen bu bulguya göre erkek öđrencilerin eleřtirel dűřünme düzeylerinin kız öđrencilere göre eleřtirel dűřünme becerisi eđitimleri sonrası daha iyi durumda olduđu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel dűřünme beceri düzeyleri, içerik temelli eleştirel dűřünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,971$; $p=,00$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğrencilerin kalıcılık testi eleştirel dűřünme beceri düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olmasından dolayı erkek öğrenciler lehinedir ($Ort_{kalıcılık\ test\ erkek}=,73 > Ort_{kalıcılık\ test\ kız}=,61$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi eleştirel dűřünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre birbirine benzemediği ifade edilebilir. Ayrıca erişilen bu bulguya göre erkek öğrencilerin eleştirel dűřünme düzeylerinin kız öğrencilere göre içerik temelli eleştirel dűřünme becerisi eğitimleri sonrası belli bir süre geçtikten sonra da daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Tablo 19.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Eğitim Durumu	\bar{x}	S	F	p
Ön Test	İlkokul	,42	,090	1,048	,36
	Ortaokul	,43	,073		
	Lise	,48	,112		
Son Test	İlkokul	,63	,111	1,585	,22
	Ortaokul	,66	,080		
	Lise	,72	,127		
Kalıcılık Testi	İlkokul	,59	,111	2,185	,13
	Ortaokul	,66	,080		
	Lise	,71	,137		

Tablo 19’da araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri bulunmaktadır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ön, son ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 19’da araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1,048$; $p=,36$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin, ön test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 19’daki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi ön test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1,585$; $p=,22$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin son test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 19’daki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi son test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2,185$; $p=,13$; $p>,05$). Erişilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne eğitim durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Tablo 19'daki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi kalıcılık testi puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Eğitim Durumu	\bar{x}	S	F	p
Ön Test	İlkokul	,40	,073	,861	,43
	Ortaokul	,44	,081		
	Lise	,47	,111		
Son Test	İlkokul	,64	,107	1,655	,21
	Ortaokul	,66	,105		
	Lise	,72	,110		
Kalıcılık Testi	İlkokul	,60	,099	2,847	,07
	Ortaokul	,63	,110		
	Lise	,69	,119		

Tablo 20'de deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri bulunmaktadır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ön, son ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=,861$; $p=,43$; $p>,05$). Erişilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin baba eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 20'deki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası

ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi ön test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1,655$; $p=,21$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin baba eğitim durumu açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir. Tablo 20'deki veriler, ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi son test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2,847$; $p=,07$; $p>,05$). Erişilen bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeylerinin baba eğitim durumu açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir. Tablo 20'deki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi kalıcılık testi puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin olarak yapılan analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 21.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Cinsiyet	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	Kız	3,21	,205	-1,947	,06
	Erkek	3,36	,147		
Son Test	Kız	3,37	,154	-1,526	,14
	Erkek	3,45	,113		
Kalıcılık Testi	Kız	3,42	,158	-,605	,55
	Erkek	3,46	,125		

Tablo 21’de deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t-Testi verilerine yer verilmiştir. Veriler incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=-1,947$; $p=,06$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puanlarının cinsiyet açısından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=-1,526$; $p=,14$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanlarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=-,605$; $p=,55$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kalıcılık testi puanlarının cinsiyete göre birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 22.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Eğitim Durumu	\bar{x}	S	F	p
Ön Test	İlkokul	3,21	,145		
	Ortaokul	3,27	,225	,600	,55
	Lise	3,32	,193		
Son Test	İlkokul	3,36	,165		
	Ortaokul	3,41	,152	,720	,49
	Lise	3,44	,120		
Kalıcılık Testi	İlkokul	3,42	,098		
	Ortaokul	3,44	,178	,105	,90
	Lise	3,45	,142		

Tablo 22’de deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre ANOVA verilerine yer verilmiştir. Veriler incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,600$; $p=,55$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 22’deki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,720$; $p=,49$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin son test Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 22’deki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,105$; $p=,90$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin kalıcılık test Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Tablo 22’deki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutum kalıcılık testi puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön, Son ve Kalıcılık Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

	Baba Eğitim Durumu	\bar{x}	S	F	p
Ön Test	İlkokul	3,17	,158	,803	,46
	Ortaokul	3,27	,196		
	Lise	3,31	,202		
Son Test	İlkokul	3,44	,198	,355	,70
	Ortaokul	3,38	,151		
	Lise	3,42	,119		
Kalıcılık Testi	İlkokul	3,43	,118	1,010	,38
	Ortaokul	3,39	,150		
	Lise	3,48	,142		

Tablo 23'te deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre ANOVA verilerine yer verilmiştir. Veriler incelendiğinde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,803$; $p=,46$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin ön test Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir. Tablo 23'teki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumları ön test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,355$; $p=,70$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin son test Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumu açısından birbirine benzediği ifade edilebilir. Tablo 23'teki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

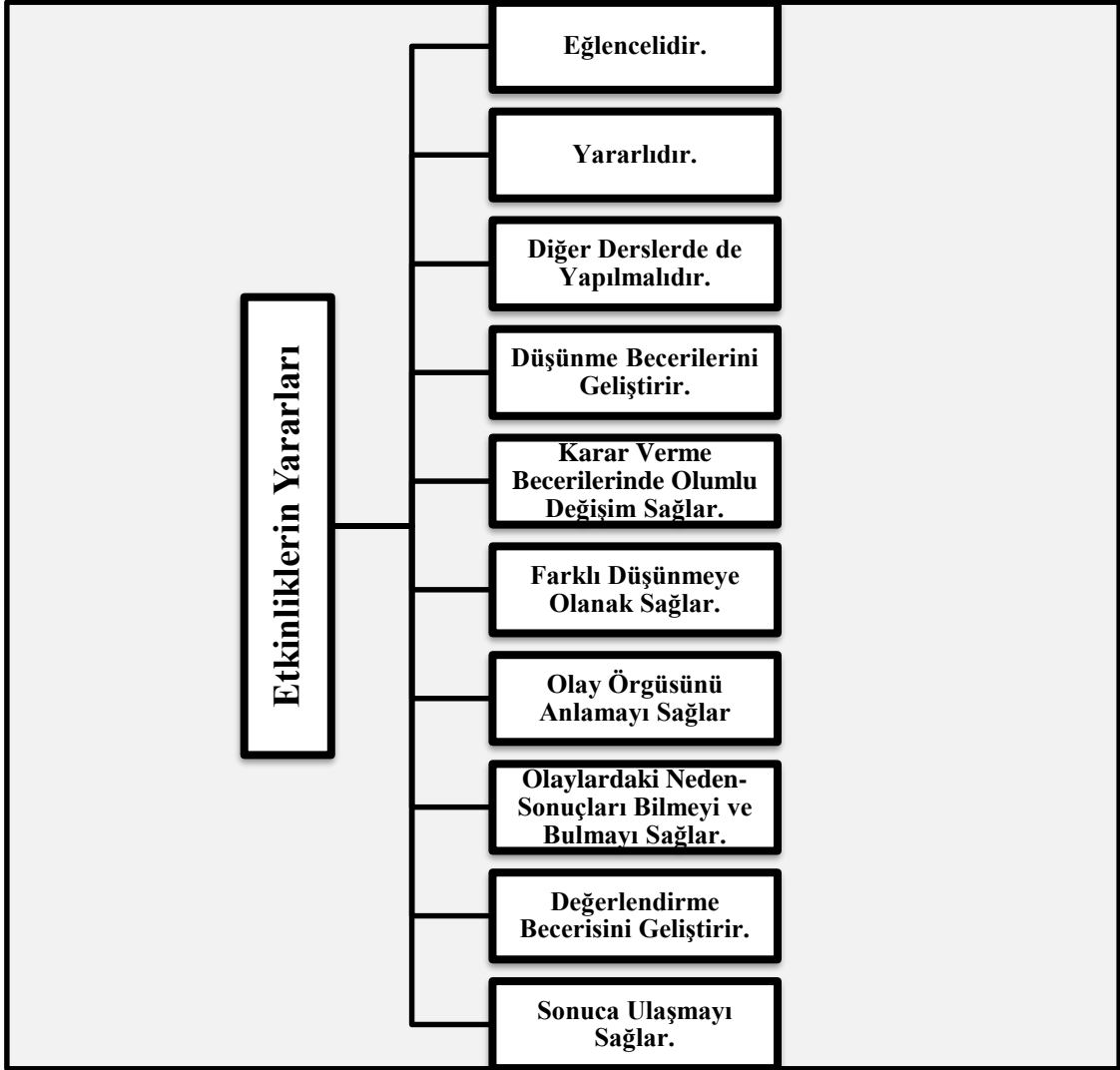
Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,010$; $p=,38$; $p>,05$). Belirlenen bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin kalıcılık test Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumu açısından birbirine benzediği ifade edilebilir. Tablo 23'teki veriler ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumları kalıcılık testi puanlarının daha iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme sorularının soruluş sırasına göre şekillerle, tablolarla ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla gösterilmiştir.

4.10.1. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Yararına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin sağladığı yararlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin görüşlerinin içerik analizi yolu ile analiz edilmesi neticesinde erişilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir:



Şekil 6. Birinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 6’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde birinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar bulunmaktadır. Erişilen bulgular “Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin sağladığı yararlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu doğrultusunda “Etkinliklerin Yararları” teması altında kodlanmıştır. Bu kodlar “Eğlencelidir.”, “Yararlıdır.”, “Diğer Derslerde de Yapılmalıdır.”, “Düşünme Becerilerini Geliştirir.”, “Karar Verme Becerilerinde Olumlu Değişim Sağlar.”, “Farklı Düşünmeye Olanak Sağlar.”, “Olay Örgüsünü Anlamayı Sağlar.”, “Olaylardaki Neden-Sonuçları Bilmeyi ve Bulmayı Sağlar.”, “Değerlendirme Becerisini Geliştirir.”, “Sonuca Ulaşmayı Sağlar.” olarak sıralanmaktadır.

Şekil 6’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde birinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar bulunmaktadır. Tablo 24’te ise öğrencilere sorulan birinci görüşme sorusundan elde edilen verilerin “Etkinliklerin Yararları” teması altındaki kodlarının betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 24.

Etkinliklerin Yararları Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları

Kodlar	f	%
Eğlencelidir.	12	100
Yararlıdır.	12	100
Diğer derslerde de yapılmalıdır.	11	91.6
Düşünme becerilerini geliştirir.	10	83.3
Karar verme becerilerinde olumlu değişim sağlar.	9	75
Farklı düşünmeye olanak sağlar.	8	66.6
Olay örgüsünü anlamayı sağlar.	7	58.3
Olaylardaki neden-sonuçları bilmeyi ve bulmayı sağlar.	7	58.3
Değerlendirme becerisini geliştirir.	6	50
Sonuca ulaşmayı sağlar.	6	50

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde birinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan “Etkinliklerin Yararları” teması altındaki kodların betimsel analiz bulguları yer almaktadır. Analiz bulgularına bakıldığında öğrencilerin tamamının yapılan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin eğlenceli ve yararlı olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin %91.6’sı içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin diğer derslerde de yapılması gerektiğini, %83.3’ü bu etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirdiğini, %75’i karar verme becerilerinde olumlu değişim sağladığını, %66.6’sı farklı düşünmeye olanak sağladığını, %58.3’ünün olay örgüsünü anlamayı, olaylardaki neden-sonuçları bilmeyi ve bulmayı sağladığını, %50’sinin değerlendirme becerisini geliştirdiğini ve sonuca ulaşmayı sağladığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının “Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin sağladığı yararlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö8: “... Hocam yapılan etkinlikler çok eğlenceliydi. Bu etkinliklerden çok yararlandım. Çok yararlı oldu. Bir de hocam bir soruda, bir hikâyede veya başka bir durumda yaşananlar içerisinde neden ve sonuçları bilebiliyorum ve neden sonucu artık daha kolay bulabiliyorum. Ayrıca neden sonucu bildiğim ve bulduğum durumları değerlendirebiliyorum...”

Ö9: “... Hocam yaptığınız etkinliklerden sonra verilen bir metindeki olaylardan sonuca ulaşabiliyorum. Bunu artık sürekli yapmaya başladım. Diğer derslerde de bu tarz etkinlikler yapılırsa sevinirim. Matematik dersinde problemlerin sonuçlarına daha kolay ulaşabiliriz. Sosyal bilgiler dersinde yapıldığında tarihi bir olayın sonuçlarını nedenleri ile söyleyebiliriz. Etkinliklerin daha saymadığım çok yararı vardır...”

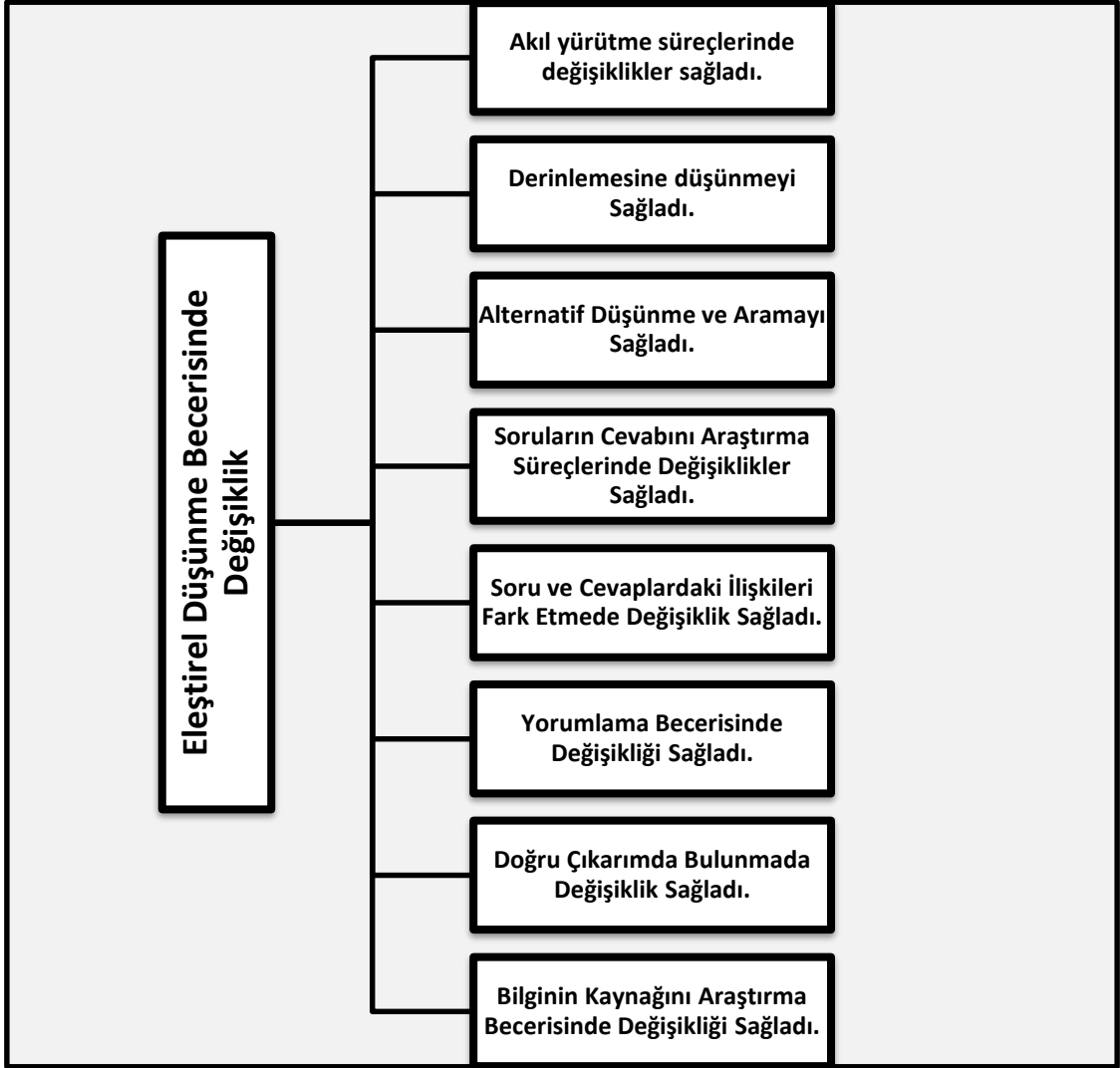
Ö10: “... Yapılan etkinlikler çok eğlenceliydi. Biraz daha devam etmesini isterdim. Acaba diğer derslerde de yapılmaz mı? Çok isterim. Hem eğlendik hem öğrendik...”

Ö11: “... Hocamızın anlattıkları ve öğrettiklerinden çok yararlandım. Faydalı oldu. Örneğin bir metindeki olay örgüsünü artık daha iyi anlayıp çözebiliyorum. Olaylardaki neden-sonuç ilişkilerini daha iyi anlayabiliyorum. Bir de şunu belirtmek istiyorum bu etkinlikler sayesinde diğer derslerimde de bazı değişiklikler olduğunu fark ettim.. Özellikle Matematik dersinde soru çözerken...”

Ö12: “...Hocam ben yapılan etkinliklerden sonra farklı düşünmeye başladım. Değerlendirmelerim değişti. Daha iyi değerlendirme yaptığımı zannediyorum... Bir olayda, bir metinde, bir görüşmede sonuca ulaşma konusunda becerim bence arttı. Dışardan nasıl görünüyor bilmiyorum ama olaylarda sonuca ulaşma becerim kesinlikle arttığını düşünüyorum. Bir de daha hızlı ve doğru kararlar verebiliyorum. Kapsamlı düşünebiliyorum. Böylelikle derslerimde başarılı olacağıma inanıyorum...”

4.10.2. Eleştirel Düşünme Becerisinde Yaşanan Değişikliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplarken eleştirel düşünme becerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin görüşlerinin içerik analizi yolu ile analiz edilmesi neticesinde erişilen bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. İkinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 7’de araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ikinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar bulunmaktadır. Erişilen bulgular “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplarken eleştirel düşünme becerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?” sorusu doğrultusunda araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin tamamı eleştirel düşünme becerilerinde bir değişikliğin olduğunu ifade etmişlerdir. “Eleştirel Düşünme Becerisinde Değişiklik” teması altında kodlanmıştır. Bu kodlar “Akıl yürütme süreçlerinde değişiklikler sağladı.”, “Derinlemesine Düşünmeyi Sağladı.”, “Alternatif Düşünme ve Aramayı Sağladı.”, “Soruların Cevabını Araştırma Süreçlerinde Değişiklikler Sağladı.”, “Soru ve Cevaplardaki İlişkileri Fark etmede Değişiklik

Sağladı.”, “Yorumlama Becerisinde Değişikliği Sağladı.”, “Doğru Çıkarımda Bulunmada Değişiklik Sağladı.”, “Bilginin Kaynağını Araştırma Becerisinde Değişikliği Sağladı.” olarak sıralanmaktadır.

Şekil 7’de araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ikinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan tema ve kodlar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 25’te ise öğrencilere sorulan ikinci görüşme sorusundan elde edilen verilerin “Eleştirel Düşünme Becerisinde Değişiklik” teması altındaki kodlarının betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 25.
Eleştirel Düşünme Becerisinde Değişiklik Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları

Kodlar	f	%
Akıl yürütme süreçlerinde değişiklikler sağladı.	11	91,6
Derinlemesine düşünmeyi sağladı.	10	83,3
Alternatif düşünme ve aramayı sağladı.	9	75
Soruların cevabını araştırma süreçlerinde değişiklikler sağladı.	8	66,6
Soru ve cevaplardaki ilişkileri fark etmede değişiklik sağladı.	7	58,3
Yorumlama becerisinde değişikliği sağladı.	6	50
Doğru çıkarımda bulunmada değişiklik sağladı.	6	50
Bilginin kaynağını araştırma becerisinde değişikliği sağladı.	5	41,6

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ikinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan “Eleştirel Düşünme Becerisinde Değişiklik” teması altındaki kodların betimsel analiz bulguları yer almaktadır. Analiz bulgularına bakıldığında öğrencilerin %91,6’sı içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin akıl yürütme süreçlerinde değişiklikler sağladığını, %83,3’ü bu etkinliklerin derinlemesine düşünmeyi sağladığını, %75’i alternatif düşünme ve aramayı sağladığını, %66,6’sı soruların cevabını araştırma süreçlerinde değişiklikler sağladığını, %58,3’ünün soru ve cevaplardaki ilişkileri fark etmede değişiklik sağladığını, %50’sinin yorumlama ve doğru çıkarımda bulunma becerilerinde değişiklik sağladığını, %41,6’sının ise bilginin kaynağını araştırma becerisinde değişikliği sağladığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplarırken eleştirel düşünme becerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “... Evet. Akıl yürütme konusunda değişiklik oldu. Artık soruları çözerken daha iyi akıl yürütebiliyorum. Derinlemesine düşünüp doğru çıkarımlara ulaşabiliyorum. Hocama teşekkür ederim. Yapılan etkinlikler ile soruları daha iyi çözüyorum. Bu yüzden çok mutluyum...”

Ö2: “... Evet. Bir soru çözerken alternatifleri düşünüp aramaya başladım. Daha önceleri tek bir cevaba odaklanıyordum. Şimdi ise artık alternatifleri düşünüyorum... Süreçte yapılan etkinliklerden sonra sorulardaki ilişkileri fark etmeye başladım. Soruya cevap verirken gerçekten soru ve cevap ilişkili mi diye sorgulamaya başladım...”

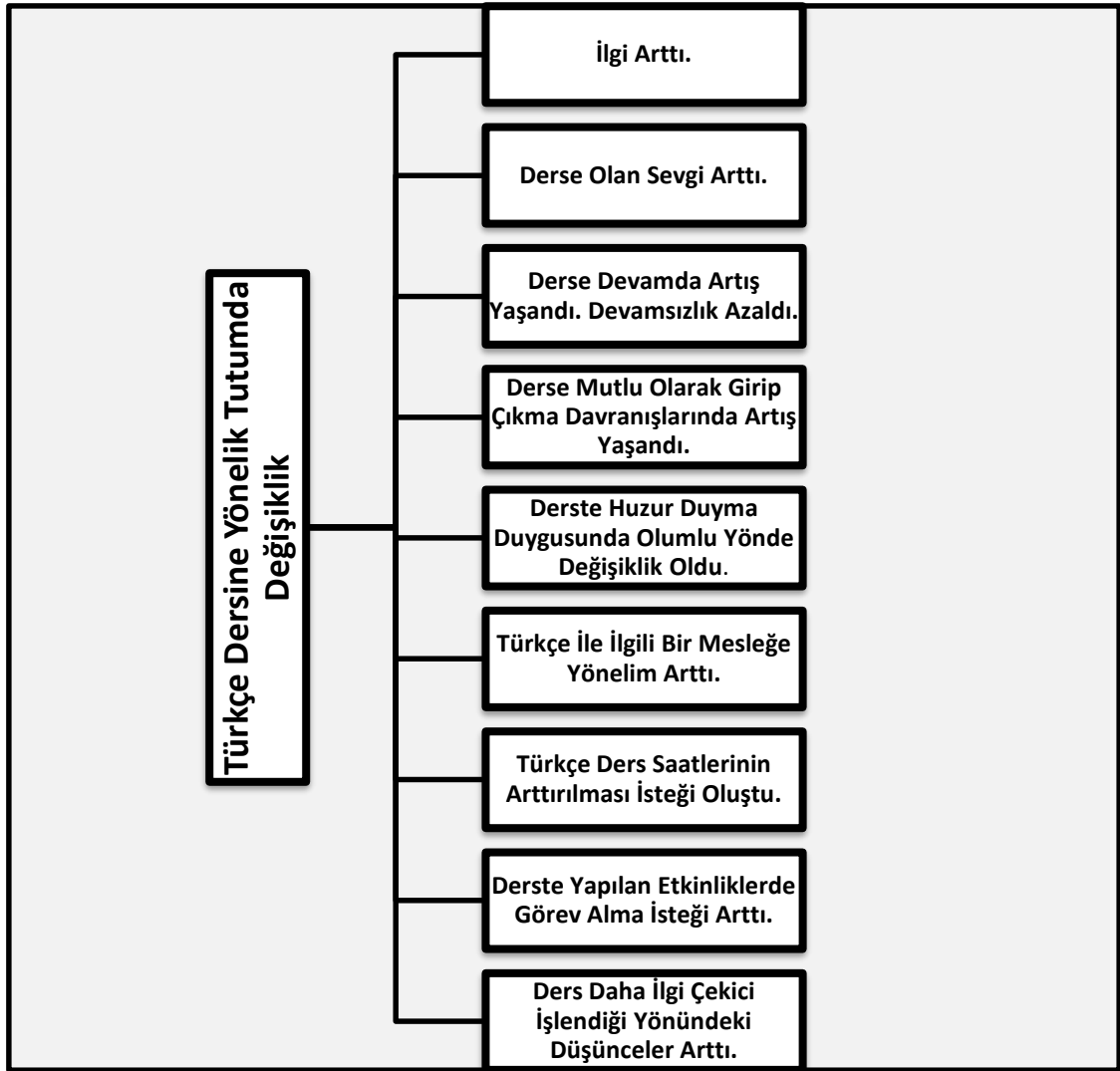
Ö3: “... Evet. Soruları çözerken ya da cevabını ararken hangi bilgilere nasıl nerede ve ne şekilde ulaşacağımı daha fazla sorgular hâle geldim. Bilgilerin nereden geldiğini yani kaynağını araştırmaya başladım. Bu benim için değişim için dönüm noktası oldu. Artık günlük hayatıma da yansdı. Bir bilgi duyunca artık kaynağını araştırıyorum...”

Ö4: “... Olumlu değişiklikler oldu. Türkçe derslerinde artık öğretmenin sorduğu soruları cevaplarırken daha kapsamlı düşünüyorum. Önceleri yüzeysel düşünüyordum. Farkında değilmişim. Şimdi derinlemesine düşünüyorum. Derinlemesine düşündüğüm için doğru çıkarımlarda bulunuyorum. Sorulan sorulardaki bilginin kaynağını araştırmaya daha istekliyim artık...”

Ö5: “... Oldu. Soruları çözerken akıl yürütme becerimde değişiklik olduğunun farkına vardım. Etkinliklerden önce bu şekilde akıl yürütemiyordum. Yapılan etkinliklerden sonra soruları çözerken daha iyi akıl yürütebiliyorum. Bu sayede hocam doğru sonuçlara daha çok ulaştığımı fark ettim. Bir de artık düşünürken alternatifte arıyorum. Tek bir açıdan değil de birkaç alternatif daha olabilir mi diye düşünme kabiliyetim gelişti. Teşekkür ediyorum...”

4.10.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Yaşanan Değişikliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misin?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin görüşlerinin içerik analizi yolu ile analiz edilmesi neticesinde erişilen bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir:



Şekil 8. Üçüncü görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 8’de araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde üçüncü görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar bulunmaktadır. Erişilen bulgular “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan

etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?” sorusu doğrultusunda “Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Değişiklik” teması altında kodlanmıştır. Bu kodlar “İlgi Arttı.,” “Derse Olan Sevgi Arttı.,” “Derse Devamda Artış Yaşandı. Devamsızlık Azaldı.,” “Derse Mutlu Olarak Girip Çıkma Davranışlarında Artış Yaşandı.,” “Derste Huzur Duyma Duygusunda Olumlu Yönde Değişiklik Oldu.,” “Türkçe İle İlgili Bir Mesleğe Yönelim Arttı.,” “Türkçe Ders Saatlerinin Arttırılması İsteği Oluşturdu.,” “Derste Yapılan Etkinliklerde Görev Alma İsteği Arttı.,” “Ders Daha İlgi Çekici İşlendiği Yönündeki Düşünceler Arttı.” olarak sıralanmaktadır.

Şekil 8’de araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde üçüncü görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 26’da ise öğrencilere sorulan üçüncü görüşme sorusundan elde edilen verilerin “Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Değişiklik” teması altındaki kodlarının betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 26.

Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Değişiklik Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları

Kodlar	f	%
İlgi arttı.	12	100
Derse olan sevgi arttı.	12	100
Derse devamda artış yaşandı. Devamsızlık azaldı.	11	91.6
Derse mutlu olarak girip çıkma davranışlarında artış yaşandı.	10	83.3
Derste huzur duyma duygusunda olumlu yönde değişiklik oldu.	10	83.3
Türkçe ile ilgili bir mesleğe yönelim arttı.	9	75
Türkçe ders saatlerinin arttırılması isteği oluştu.	8	66.6
Derste yapılan etkinliklerde görev alma isteği arttı.	7	58.3
Ders daha ilgi çekici işlendiği yönündeki düşünceler arttı.	6	50

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde üçüncü görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan “Türkçe Dersine Yönelik Tutumda Değişiklik” teması altındaki kodların betimsel analiz bulguları yer almaktadır. Analiz bulgularına bakıldığında öğrencilerin tamamının yapılan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik ilgilerini ve sevgilerini arttırdığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında

öğrencilerin %91,6'sı içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin derse devamda artış sağladığını, %83,3'ü derse mutlu olarak girip çıkma davranışlarında artış yaşandığını ve derste huzur duyma duygusunda olumlu yönde değişiklik olduğunu, %75'i Türkçe ile ilgili bir mesleğe yönelimde artış olduğunu, %66,6'sı Türkçe ders saatlerinin artırılması isteği oluştuğunu, %58,3'ünün derste yapılan etkinliklerde görev alma isteğinin arttığını, %50'sinin ise dersin daha ilgi çekici işlendiği yönündeki düşüncelerinin arttığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misiniz?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö4: “...Evet oldu. Türkçe dersine daha fazla ilgi duymaya başladım. Çünkü etkinlikler zevkli ve yararlıydı. Ders zevkli geçince derse daha çok sevmeye başladım. Artık Türkçe ders saatleri bana yetmiyor. Türkçe ders saati arttırılabilir mi? Arttırılsa çok sevinirim...”

Ö5: “...Evet değişiklik oldu. Özellikle Türkçe dersini daha çok sevdim. Türkçe öğretmeni olmak istiyorum... Yapılan etkinlikler çok eğlenceliydi. İlgi çekici etkinlikler olduğundan Türkçe derse de artık bana daha çok ilgi çekici geliyor. Hasta olsam bile Türkçe derslerine devam için okula geliyorum...”

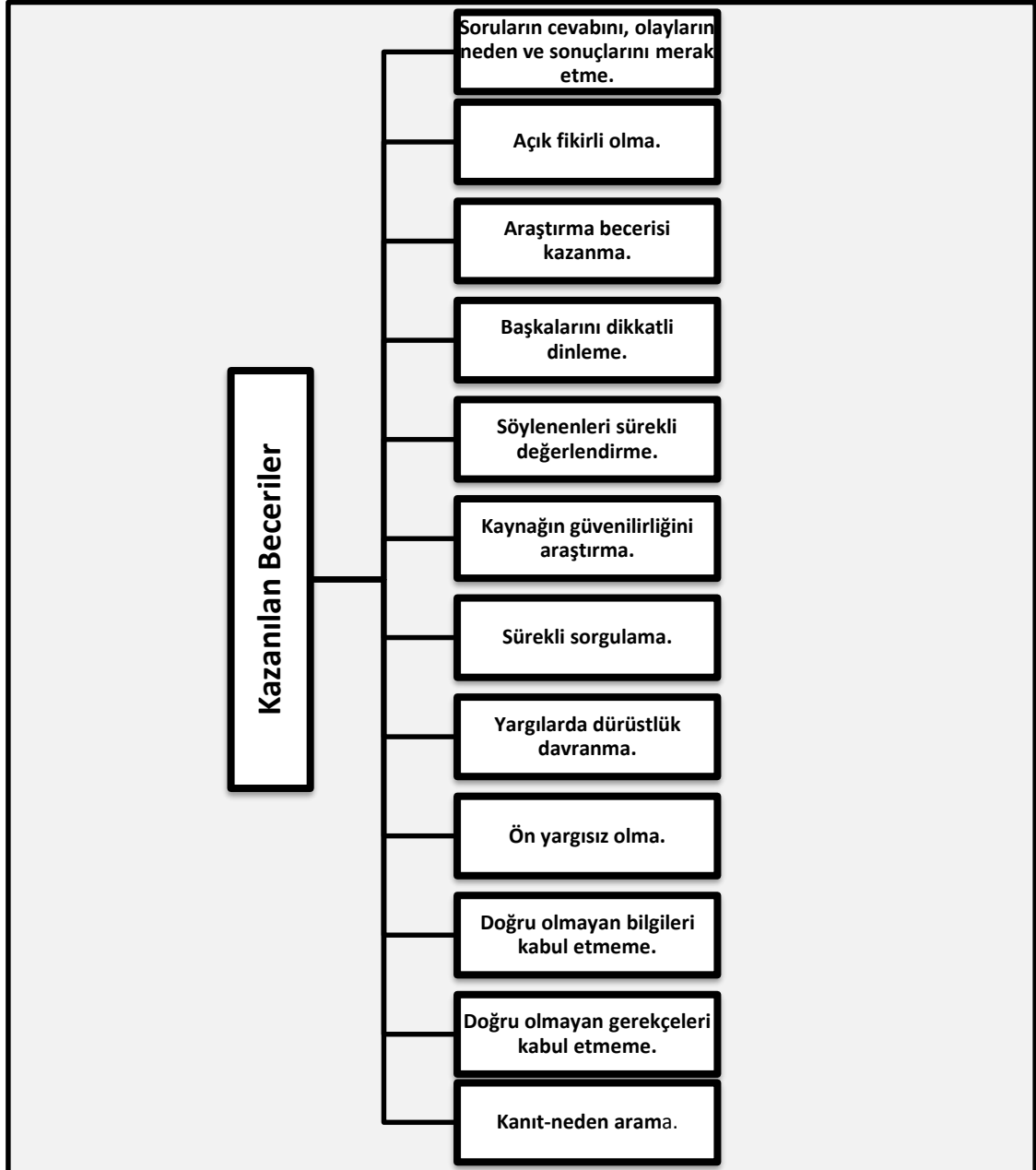
Ö6: “ ...Evet çok değişiklik oldu. Türkçe derslerinde artık daha mutluyum. Dersi çok seviyorum. Türkçe dersine olan sevgim, ilgim tavan yaptı...”

Ö7: “...Değişiklik oldu. Türkçe dersini seviyordum artık daha çok seviyorum. Önceleri Matematik öğretmeni olmak istiyordum. Ama artık Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Bu etkinlikler Türkçe dersine ilgimi ve sevgimi arttırdı. O yüzden fikrim değişti. Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Hocam Türkçe derslerinde daha mutluyum. Eğlenceli geçtiği için Türkçe derslerinde mutlu ve huzurluyum...”

Ö8: “...Evet oldu. Türkçe dersine olan ilgim ve sevgim arttı. Türkçe dersleri daha güzel geçiyor. Bundan dolayı mutluyum. Arkadaşlarımda benim gibi herkes Türkçe dersinde mutlu. Derse huzurlu ve istekli bir şekilde giriyoruz. Türkçe dersinin olduğu günler tatile denk gelince artık üzülüyoruz. Çünkü ders güzel geçiyor. Saatin nasıl geçtiğini anlamıyoruz. Keşke ders saati daha fazla olsa...”

4.10.4. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Kazandırdığı Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra ne tür beceriler kazandığınızı söyleyebilir misiniz?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin görüşlerinin içerik analizi yolu ile analiz edilmesi neticesinde erişilen bulgular Şekil 9’da gösterilmiştir:



Şekil 1. Dördüncü görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 9’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde dördüncü görüşme

sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan tema ve kodlar bulunmaktadır. Erişilen bulgular “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra ne tür beceriler kazandığınızı söyleyebilir misiniz?” sorusu doğrultusunda “Kazanılan Beceriler” teması altında kodlanmıştır. Bu kodlar “Soruların cevabını, olayların neden ve sonuçlarını merak etme.”, “Açık fikirli olma.”, “Araştırma becerisi kazanma.”, “Başkalarını dikkatli dinleme.”, “Söylenenleri sürekli değerlendirme.”, “Kaynağın güvenilirliğini araştırma.”, “Sürekli sorgulama.”, “Yargılarda dürüstlük davranma.”, “Ön yargısız olma.”, “Doğru olmayan bilgileri kabul etmeme.”, “Doğru olmayan gerekçeleri kabul etmeme.”, “Kanıt-neden arama.” olarak sıralanmaktadır.

Şekil 9’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde dördüncü görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan tema ve kodlar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 27’de ise öğrencilere sorulan dördüncü görüşme sorusundan elde edilen verilerin “Kazanılan Beceriler” teması altındaki kodlarının betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 27.

Kazanılan Beceriler Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları

Kodlar	f	%
Soruların cevabını, olayların neden ve sonuçlarını merak etme.	12	100
Açık fikirli olma.	12	100
Araştırma becerisi kazanma.	12	100
Başkalarını dikkatli dinleme	11	91.6
Söylenenleri sürekli değerlendirme.	11	91,6
Kaynağın güvenilirliğini araştırma.	10	83.3
Sürekli sorgulama.	9	75
Yargılarda dürüst davranma.	8	66.6
Ön yargısız olma.	7	58.3
Doğru olmayan bilgileri kabul etmeme.	7	58.3
Doğru olmayan gerekçeleri kabul etmeme.	7	58.3
Kanıt-neden arama.	7	58.3

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde dördüncü görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan “Kazanılan Beceriler” teması altındaki kodların betimsel analiz bulguları yer

almaktadır. Analiz bulgularına bakıldığında öğrencilerin tamamının yapılan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin sorulan soruların cevabını, olayların neden ve sonuçlarını daha fazla merak etme, açık fikirli olma ile araştırma becerisi kazanma becerilerini kazandırdığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin %91,6'sı başkalarını dikkatli dinleme ve söylenenleri sürekli değerlendirme, %83,3'ü bilgilerin kaynağının güvenilirliğini araştırma, %75'i sürekli sorgulama, %66,6'sı yargılarda dürüst davranma, %58,3'ünün ise ön yargısız olma, kanıt-neden arama, doğru olmayan bilgileri ve gerekçeleri kabul etmeme becerilerini kazandıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının “Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra ne tür beceriler kazandığınızı söyleyebilir misiniz?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö7: “...Yapılan etkinliklerden sonra doğru olmayan bilgileri kabul etmem gerektiğinin farkına vardım. Bu becerimin gelişmesi ile birlikte bir olay olduğunda eğer arkadaşım şu yüzden oldu derse doğru neden söylerse kabul ederim söylemezse kabul etmem. Çünkü ben yapılan etkinliklerden sonra doğru olmayan bilgileri ve doğru olmayan nedenleri kabul etmemeyi öğrendim... Kanıt-neden aramam gerektiğini öğrendim... Sürekli sorular sormaya başladım. Sorgulayıcı biri oldum...”

Ö8: “...Hocamızın yaptığı etkinliklerden sonra daha araştırmacı oldum. Meraklı bir gözle söylenenleri araştırmayı, söylenenleri dikkatlice dinlemeyi, ön yargısız olmayı öğrendim. Bu becerilerim gelişmesi beni bir olay olduğunda dürüst bir yargıda bulunmamı sağladı. Bir de şunu söyleyeceğim. Dürüst olma kanıta ve nedene bağlı olarak gelişti. Nasıl? Bir olay ile karşılaştığımda doğru olan bilgileri ve doğru olan nedenlere ulaşmam için doğru kanıtlara ve nedenlere ulaşmam gerekir. Doğru olana ulaşırsam dürüstlükte beraberinde gelir. Bir de son bir şey söyleyeceğim dürüst kişi ön yargısız olmalı. Hocam yaptığı etkinliklerden sonra ön yargısız olmanın önemini bir kez daha kavradım ...”

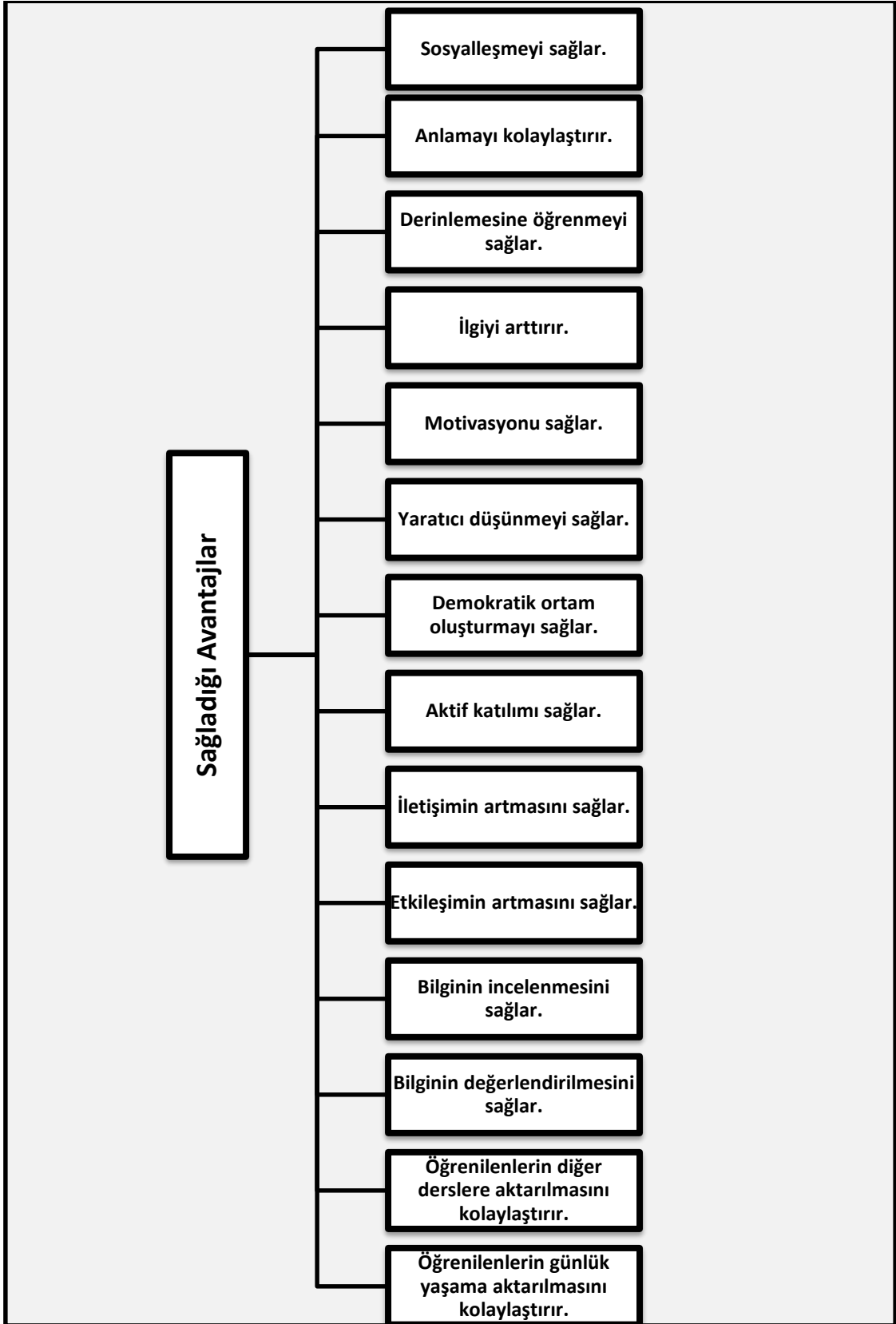
Ö9: “ ...Derste hocam birçok etkinlik yaptı. Bunlardan şu beceri bende gelişti yâda ben öyle anladım. Bir bilgi geldiğinde ister arkadaşımdan ister ailemden ister internetten isterse başka bir yerden olsun, o bilginin nerden geldiğini araştırırım ve de bilginin kaynağına ulaşıyorum. Fakat kaynağa ulaşmak yetmiyor. Kaynağın da güvenilirliğine bakarım. Bu becerimin gelişmesini fark ettim. Ayrıca bu becerinin

gelişmesi ben de sorgulama becerisini de kazandırdı. Doğru yargıya varmak için doğru sorular sorarak araştırma yapmak gerektiğini öğrendim...”

4.10.5. Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Sağladığı Avantajlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eleştirel düşünme öğretiminin sağladığı avantajlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin görüşlerinin içerik analizi yolu ile analiz edilmesi neticesinde erişilen bulgular Şekil 10’da gösterilmiştir:





Şekil 10. Beşinci görüşme sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Şekil 10’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde beşinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan tema ve kodlar bulunmaktadır. Erişilen bulgular “Eleştirel düşünme öğretiminin sağladığı avantajlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu doğrultusunda “Sağladığı Avantajlar” teması altında kodlanmıştır. Bu kodlar “Sosyalleşmeyi sağlar.”, “Anlamayı kolaylaştırır.”, “Derinlemesine öğrenmeyi sağlar.”, “İlgiyi artırır.”, “Motivasyonu sağlar.”, “Yaratıcı düşünmeyi sağlar.”, “Demokratik ortam oluşturmayı sağlar.”, “Aktif katılımı sağlar.”, “İletişimin artmasını sağlar.”, “Etkileşimin artmasını sağlar.”, “Bilginin incelenmesini sağlar.”, “Bilginin değerlendirilmesini sağlar.”, “Öğrenilenlerin diğer derslere aktarılmasını kolaylaştırır.”, “Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırır.” olarak sıralanmaktadır.

Şekil 10’da araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde beşinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan tema ve kodlar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 28’de ise öğrencilere sorulan beşinci görüşme sorusundan elde edilen verilerin “Sağladığı Avantajlar” teması altındaki kodlarının betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 28.

Sağladığı Avantajlar Temasına İlişkin Kodların Betimsel Analiz Bulguları

Kodlar	f	%
Sosyalleşmeyi sağlar.	12	100
Anlamayı kolaylaştırır.	12	100
Derinlemesine öğrenmeyi sağlar.	11	91.6
İlgiyi artırır.	10	83.3
Motivasyonu sağlar.	10	83.3
Yaratıcı düşünmeyi sağlar.	10	83.3
Demokratik ortam oluşturmayı sağlar.	9	75
Aktif katılımı sağlar.	8	66.6
İletişimin artmasını sağlar.	7	58,3
Etkileşimin artmasını sağlar.	7	58,3
Bilginin incelenmesini sağlar.	6	50
Bilginin değerlendirilmesini sağlar	6	50
Öğrenilenlerin diğer derslere aktarılmasını kolaylaştırır.	5	41.6
Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırır.	5	41.6

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde beşinci görüşme sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda oluşturan “Sağladığı Avantajlar” teması altındaki kodların betimsel analiz bulguları yer almaktadır. Analiz bulgularına bakıldığında öğrencilerin tamamının yapılan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin sosyalleşmeyi sağladığını ve anlamayı kolaylaştırdığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin %91,6’sı içerik temelli eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin derinlemesine öğrenmeyi sağlama, %83,3’ü ilgi, motivasyon ve yaratıcı düşünmeyi artırma, %75’i demokratik ortam oluşturmaya sağlama, %66,6’sı aktif katılımı sağlama, %58,3’ünün iletişim ve etkileşimin artmasını sağlama, %50’sinin bilginini incelenmesi ve değerlendirmesini sağlama, %41,6’sının ise öğrenilenlerin diğer derslere ve günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırma gibi avantajlar sağladığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının “Eleştirel düşünme öğretiminin sağladığı avantajlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö3: “...Eleştirel düşünme bana göre sosyalleşmeyi sağlar. Çünkü yapılan etkinliklerde arkadaşlarımızla olan iletişimimiz arttı. Etkileşimimiz arttı. Artık eskisinden daha fazla şeyi birlikte paylaşıyoruz. Birlikte daha fazla zaman geçiriyoruz. Şunu da söyleyeceğim. Eleştirel düşünmenin derse aktif katılımı sağlama gibi avantajları vardır. Ben kendime göre söylemem gerekirse derslere aktif katılım sağladım Bu yüzden eleştirel düşünmenin aktif katılımı sağlama avantajı vardır diyorum...”

Ö5: “...Eleştirel düşünme faaliyetleri derse olan ilgimi ve motivasyonumu arttırdı. Nasıl? Türkçe derslerinde arkadaşlarım da ben de derse daha istekli giriyoruz. Farklı etkinlikler derse olan ilgimizi arttırdı. Daha motive bir şekilde derse giriyoruz... Eleştirel düşünmenin derinlemesine öğrenme ve yaratıcı düşünme avantajları da vardır... Bunun yanında eleştirel düşünmenin anlamayı kolaylaştırma avantajı da vardır. Aklıma gelenler bunlar, etkinliklerden sonra eleştirel düşünmenin avantajları hakkında söyleyeceklerim bu kadar...”

Ö11: “ ...Derste yapılan etkinliklerin birçok avantajı olmuştur. Bunlar arasında duyulan veya öğrenilen bilgilerin incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bizler bu

etkinliklerin bu tür faydalarını gördük. Ayrıca bu fayda ile beraber öğrenilenlerin günlük hayata ve diğer derslere aktarılması da benim için eleştirel düşünmenin sağladığı avantajlardır... Eleştirel düşünmenin sınıf için sağladığı bir avantajı söylemek istiyorum. Sınıf ortamında herkesin konuşmasını sağlamaktadır. Daha aklıma gelmeyen birçok faydası vardır..."



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA Ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak erişilen sonuçlara, araştırma sonuçlarının alanyazındaki çalışmalarla tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini belirlemek amacıyla Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi aracılığı ile deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test verileri elde edilmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme becerisi başarı testi deney grubu öğrencilerinin ön test verilerine göre 1 ve 22. sorulara öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19 ve 21 sorulara öğrencilerin yarıdan fazlasının yanlış, 6 ve 7. sorulara öğrencilerin yarıdan fazlasının doğru, 8. soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun yanlış, 16, 17, 20 ve 25. sorulara öğrencilerin yaklaşık yarısının doğru, 5, 13, 23 ve 24. sorulara öğrencilerin yaklaşık yarısının yanlış cevap verdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 8. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu saptanmıştır.

Araştırmada eleştirel düşünme becerisi başarı testi kontrol grubundaki öğrencilerin ön test verilerine göre 1, 2, 7, 9, 13, 18, 20 ve 22. sorularına öğrencilerin yaklaşık yarısının doğru, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 ve 25. sorulara öğrencilerin yaklaşık yarısının yanlış, 4. soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun yanlış, 6. soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru, 19, 21 ve 23. sorulara öğrencilerin yarıdan fazlasının yanlış, 24. soruya ise öğrencilerin yarıdan fazlasının doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik ön test sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 24. soru olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada eleştirel düşünme becerisine yönelik deney grubundaki öğrencilerin son test verilerine göre 1, 2, 3, 6, 16, 17, 20, 22 ve 25. sorulara öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru, 4. soruya öğrencilerin yaklaşık yarısının doğru, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 23 ve 24. sorulara öğrencilerin yarıdan fazlasının doğru, 15 ve 18. sorulara ise öğrencilerin yaklaşık yarısının doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada eleştirel düşünme becerisine yönelik kontrol grubundaki öğrencilerin son test verilerine göre 1. soruya öğrencilerin yarıdan fazlasının doğru, 3, 5, 11, 14, 16, 17, 23 ve 25. sorulara öğrencilerin yaklaşık yarısının yanlış, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 19 ve 21. sorulara öğrencilerin yarıdan fazlasının yanlış, 2, 7, 9, 13, 18, 20, 22 ve 24. sorulara öğrencilerin yaklaşık yarısının doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik son test sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yanlış cevap verilen sorunun 4. soru, en az yanlış cevap verilen sorunun ise 1. soru olduğu tespit edilmiştir.

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında yapılan eleştirel düşünme becerileri başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada belirlenen anlamlı farklılığa göre içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna erişilmiştir.

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı 25 kişilik deney grubuna öğrenmenin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim programı sonrasında yapılan son test ile belirli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuç deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme becerisi

öğretim programı üzerinden belirli bir süre geçmesine rağmen eleştirel düşünme becerilerini sürdürdükleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca ulaşılan bu sonuç öğrenmenin kalıcı hâle geldiğinin kanıtı olarak kabul edilebilir.

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri sonrasında ve belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deney grubunda yer alan sınıfta, öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin eleştirel düşünme beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermekte olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinin belli bir süre geçmesine rağmen öğrenciler tarafından sürdürüldüğü de göstermektedir. Çalışmada son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığına ilişkin sonuç, içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin sağlandığının ve kalıcılığının devam ettiği şeklinde değerlendirilmiştir.

5.1.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının ders saatlerinin mevcut saatinden daha fazla olması gerektiği, dersin olduğu zamanları sabırsızlıkla bekledikleri, dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu, dersin kendilerinin mutlu ettiği ve Türkçe ile ilgili bir mesleği tercih etmeye yönelik maddelerde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutuma ait ön test verileri doğrultusunda tutumlarının dersin eğlenceli bir şekilde işlendiği, öğrencilerin derse sevinerek geldiği, dersin diğer derslerden daha önemli olduğu, derse sevmeyenlere anlam verememe, derste kendilerini rahat hissetme, dersin işlenişinin ilgi çekici olduğu, ders kitabında yer alan metinleri okumanın zevkli olduğu ve Türkçe öğretmeni olma isteği ile ilgili maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının Türkçe dersine çalışırken can sıkıntısı yaşama, zamanı iyi değerlendirme için Türkçe dersine çalışma, Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan mutluluk duyma ve bu faaliyetlerde görev almayı sevme ile ilgili maddelerde “Kararsızım” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı, Türkçe dersi işlenmediğinde hiçbir şey kaybedilmeyeceği, dersin sıkıcı ve gereksiz olduğu ile ilgili maddelerde “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının boş zamanlarının çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma, arkadaşları ile Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyma, en çok katılmış oldukları dersin Türkçe dersi olması, Türkçe dersinde şiir okumadan zevk alma ve ders saati haricinde Türkçe dersine ek zaman ayırmaya gerek olmadığı ile ilgili maddelerde “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının ders saatlerinin mevcut saatinden daha fazla olması gerektiği, dersin olduğu zamanları sabırsızlıkla bekledikleri, dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu, dersin işlenişinin ilgi çekici ve eğlenceli olduğu, dersin kendilerinin mutlu ettiği, ders kitabında yer alan metinleri okumanın zevkli olduğu, Türkçe ile alakalı bir mesleğe ileride sahip olma veya Türkçe öğretmeni olma isteği ile ilgili maddelerde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının arkadaşları arasında Türkçe ile alakalı konulardan konuşmadan zevk duyma, dersin diğer derslerden daha önemli olduğu, öğrencilerin derse sevinerek geldiği, Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı ve boş zamanlarını çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma ile ilgili maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının Türkçe dersinde şiir okumadan zevk alma, Türkçe dersine çalışırken can sıkıntısı yaşama, dersi sevenlere anlam verememe, en çok katılım gösterilen dersin Türkçe dersi olduğu, Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan mutluluk duyma ve bu faaliyetlerde görev almayı sevme ile ilgili maddelerde “Kararsızım” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının zamanı iyi değerlendirmek için Türkçe

dersine çalışma, Türkçe dersinin gereksiz ve sıkıcı bir ders olduğu ve derste kendini rahat hissetmeme ile ilgili maddelerde “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının derste huzursuz olduğu, Türkçe dersi işlenmediğinde hiçbir şey kaybedilmeyeceği, ders saati haricinde Türkçe dersine ek zaman ayırmaya gerek olmadığı ile ilgili maddelerde “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının ders saatlerinin mevcut saatinden daha fazla olması gerektiği, dersin olduğu zamanları sabırsızlıkla bekledikleri ve dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu ile ilgili maddelerde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının derse sevecek gelme, Türkçe dersinin diğer derslerden kendileri için daha önemli olduğu, eğlenceli bir şekilde işlendiği, dersin işlenişinin ilgi çekici olduğu, dersin öğrencileri mutlu ettiği, dersin gereksiz bir ders olduğu ve derste kendilerini rahat hissetmeme, dersi sevenlere anlam verememe, dersin sıkıcı olduğu, derste huzursuz olduğu, Türkçe ile alakalı bir mesleğe ileride sahip olma veya Türkçe öğretmeni olma isteği ile ilgili maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının Türkçe dersine çalışırken can sıkıntısı yaşama, Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan mutluluk duyma ve bu faaliyetlerde görev almayı sevmeye ile ilgili maddelerde “Kararsızım” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının zamanı iyi değerlendirme için Türkçe dersine çalışma, Türkçe dersi işlenmediğinde hiçbir şey kaybedilmeyeceği ve ders saati haricinde Türkçe dersine ek zaman ayırmaya gerek olmadığı ile ilgili maddelerde “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin ön test verileri doğrultusunda tutumlarının boş zamanlarının çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma, arkadaşları ile Türkçe dersi ile alakalı konularda konuşmaktan zevk duyma, en çok katılmış oldukları dersin Türkçe dersi olması, Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı, Türkçe dersinde şiir okumadan zevk alma ile ilgili maddelerde “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının ders saatlerinin mevcut saatinden daha fazla olması gerektiği, dersin olduğu zamanları sabırsızlıkla bekledikleri, dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu, dersin öğrencileri mutlu ettiği ve derse sevinerek geldikleri ile ilgili maddelerde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının dersin eğlenceli bir şekilde işlendiği, dersin ilgi çekici olduğu, dersi çalışmanın sıkıcı olduğu, Türkçe dersinin diğer derslerden kendileri için daha önemli olduğu, dersin gereksiz bir ders olduğu, derste kendilerini rahat hissetmeme, dersi sevenlere anlam verememe, dersin sıkıcı olduğu, derste huzursuz olduğu, ders kitabında yer alan metinleri okumanın zevkli olduğu, Türkçe ile alakalı bir mesleğe ileride sahip olma veya Türkçe öğretmeni olma isteği ile ilgili maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan mutluluk duyma ve bu faaliyetlerde görev almayı sevme ile ilgili maddelerde “Kararsızım” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının zamanı iyi değerlendirme için Türkçe dersine çalışma, Türkçe dersi işlenmediğinde hiçbir şey kaybedilmeyeceği ve ders saati haricinde Türkçe dersine ek zaman ayırmaya gerek olmadığı ile ilgili maddelerde “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin son test verileri doğrultusunda tutumlarının boş zamanlarının çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma, arkadaşları ile Türkçe ile alakalı konularda konuşmaktan zevk

duyma, en çok katılmış oldukları dersin Türkçe dersi olması, Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı ve Türkçe dersinde şiir okumadan zevk alma ile ilgili maddelerde “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumuna ilişkin ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında ölçek ortalamalarında pozitif yönlü değişimlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişimler şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Deney grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki ders saatlerinin mevcut saatinden daha fazla olması gerektiği ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.44” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.68” olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerektiğini belirttikleri açık bir şekilde anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersin olduğu zamanları sabırsızlıkla bekleme ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.40” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.76” ya çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersini sabırsızlıkla bekledikleri söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki boş zamanlarının çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “1.52” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.08” e çıkmıştır. Bu maddeye ilişkin öğrenci yanıtlarında pozitif yönde büyük bir değişim olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında boş zamanlarının çoğunluğunu Türkçe dersine ayırma ile ilgili bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutuma ölçeğindeki dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.36” olarak belirlenmiştir. Son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.64” e çıkmıştır. Olumlu

yönde gerçekleşen bu değişime göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinin diğer derslerden daha eğlenceli olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe dersinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile birlikte diğer derslere göre daha eğlenceli hâle geldiği söylenebilir.

- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersin ilgi çekici olduğu ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.16” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.28” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında dersin ilgi çekici olduğunu belirttikleri açık bir şekilde söylenebileceği gibi Türkçe dersinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile birlikte ilgi çekici hâle geldiği de söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki arkadaşları ile Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “1.76” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.64” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında arkadaşları ile Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duymaya başladıkları açık bir şekilde anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki derse sevinerek gelme ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.72” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.04” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersine sevinerek geldikleri anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersin öğrencileri mutlu ettiği ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.40” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.68” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca

göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe derslerinden mutluluk duydukları açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Ayrıca ulaşılan sonuç, derse severek gelme, dersin eğlenceli ve ilgi çekici olması ile ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlarla pozitif yönde örtüşmektedir.

- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki en çok katılmış oldukları dersin Türkçe dersi olması ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “1.76” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.36” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında en çok katılım gösterdikleri dersin Türkçe dersi olduğu açık bir şekilde söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersin eğlenceli bir şekilde işlendiği ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.72” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.48” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe derslerinin eğlenceli bir şekilde işlendiğine düşündükleri açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Ayrıca bu sonuç dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğu maddesi ile ilgili sonuçlarla örtüştüğünü göstermektedir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe ile alakalı bir mesleğe ileride sahip olma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.24” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.56” ya çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe ile alakalı bir mesleğe ileride sahip olma isteklerinde artış olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki ait Türkçe öğretmeni olma isteği ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.64” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.64” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca

göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe öğretmeni olma isteklerinde artış olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki zamanı iyi değerlendirmek için Türkçe dersine çalışma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.28” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.16” ya çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında zamanı iyi değerlendirme için Türkçe dersine çalışma ile ilgili isteklerinde artış olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersinin diğer derslerden kendileri için daha önemli olduğu ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.84” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.08” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinin diğer derslerden daha önemli olduğunu belirttikleri açık bir şekilde söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.20” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.48” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinin sosyalleşmeyi sağladığı belirttikleri anlaşılmaktadır.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersin gereksiz olduğu ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.36” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “1.96” ya inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersin gereksiz bir

ders olmadığını, başka bir ifade gerekliliğine vurgu yaptıkları açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

- Deneysel grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki derste huzursuz olma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “4.04” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “1.72” e inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneysel grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinde daha huzurlu olduklarına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.
- Deneysel grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersi işlenmediğinde hiçbir şey kaybedilmeyeceği ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.16” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “1.80” e inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneysel grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersi işlenmediğinde çok şeyin kaybedileceğine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.
- Deneysel grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersin sıkıcı olduğu ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.56” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “1.88” e inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneysel grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinin sıkıcı olmadığına vurgu yaptıkları açık bir şekilde söylenebilir.
- Deneysel grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersi sevenlere anlam verememe ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.88” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.20” ye inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneysel grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersini sevenleri anlayabildikleri anlaşılmaktadır.

- Deneý grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki ders saati haricinde Türkçe dersine ek zaman ayırmaya gerek olmadığı ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “1.72” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “1.32” ye inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneý grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında ders saatlerinde yeterince verim elde ettiklerinden dolayı ders saati dışında Türkçe çalışmak için ayrıca zaman ayırmaya gerek olmadığına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.
- Deneý grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki dersi çalışmanın sıkıcı olduğu ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.36” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “2.92” ye inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneý grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersini çalışmalarının sıkıcı olmadığına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.
- Deneý grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki derste kendini rahat hissetmeme ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.96” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “2.20” ye inmiştir. Değişim, maddenin anlamı açısından pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneý grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe derslerinde kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir.
- Deneý grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersinde şiir okumadan zevk alma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.64” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.04” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deneý grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinde şiir okumadan daha fazla zevk aldıkları söylenebilir.
- Deneý grubu öđrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeđindeki Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan

mutluluk duyma ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.64” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “2.80” e çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersi ile alakalı yapılan tiyatro faaliyetlerinde görev almaktan mutluluk duydukları anlaşılmaktadır.

- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki Türkçe dersinde yapılan etkinliklerde görev alma isteği ile ilgili maddeye ilişkin ön test verilerine göre ortalamaları “2.92” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “3.32” ye çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe dersinde yapılan etkinliklerde görev alma isteklerinde artışın olduğu açık bir şekilde söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki ders kitabında yer alan metinleri okumanın zevkli olduğu ile ilgili maddeye ait ön test verilerine göre ortalamaları “3.96” iken, son test verilerine göre bu maddeye ilişkin ortalamaları “4.32” ye çıkmıştır. Değişim pozitif yönde olmuştur. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri sonrasında Türkçe ders kitabında yer alan metinleri okumanın zevkli olduğuna ilişkin görüşlerinin arttığı söylenebilir.

İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında yapılan Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Saptanan bu anlamlı farka göre içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada ön test sonrasındaki geçen süre içerisinde normal eğitime devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları ile eleştirel düşünme becerisi öğretim programı kapsamında eğitim gören deney grubu

öğrencilerinin son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Saptanan anlamlı farklılığa göre içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi almanın etkisinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. Akademik Başarı Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumları ile eleştirel düşünme faaliyetleri sonrası akademik başarı durumları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin, uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersindeki başarı durumları belirlenmiştir. Yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %4'ünün uygulama öncesi Türkçe dersi puanlarının 45, %8'inin 55, %4'ünün 60, %4'ünün 68, %4'ünün 70, %8'inin 75, %16'sının 80, %8'inin 82, %24'ünün 85, %4'ünün 86, %4'ünün 88, %8'inin ise 90 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının 73,84 olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %4'ünün uygulama öncesi Türkçe dersi puanlarının 55, %8'inin 65, %4'ünün 70, %4'ünün 72, %16'sının 75, %8'inin 80, %24'ünün 85, %4'ünün 87, %4'ünün 89, %12'sinin 90, %4'ünün 93, %8'inin ise 95 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesindeki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının 81,04 olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %4'ünün uygulama sonrası Türkçe dersi puanlarının 60, %8'inin 65, %4'ünün 75, %8'inin 78, %8'inin 80, %12'sinin 85, %4'ünün 88, %8'inin 90, %4'ünün 92, %36'sının 95, %4'ünün ise 96 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada deney grubundaki

öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının 85,88 olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri sonrasındaki akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin %4'ünün uygulama sonrası Türkçe dersi puanlarının 55, %8'inin 70, %20'sinin 75, %12'sinin 80, %28'inin 85, %24'ünün 90, %4'ünün ise 95 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan eleştirel düşünme öğretimi sonrasındaki Türkçe dersi puanlarının ortalamasının 81,60 olduğu saptanmıştır.

Araştırmada eleştirel düşünme öğretimi faaliyetleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarı durumları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi not ortalamasının "81,04", uygulama sonrası ise "81,60" olduğu tespit edilmiştir. Bu tespite göre uygulama öncesi ve sonrası süreçte kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı durumlarının çok az değiştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi not ortalamasının "76,64", uygulama sonrası ise "85,88" olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre uygulama öncesi ve sonrası süreçte deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı puanlarında anlamlı bir artış gerçekleşmiştir.

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna erişilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın içerik temelli eleştirel düşünme eğitimlerinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı durumlarına etki ettiği şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda bu etkinin çok büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, deney grubunda yer alan sınıfta, öğrencilere verilen içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimlerinin Türkçe dersi akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu açıkça göstermektedir.

5.1.4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Demografik Özellikler Bağlamında Değerlendirme Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin içerik temelli eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna erişilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi bağlamında cinsiyet değişkenine göre ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler şu şekildedir:

Uygulama öncesinde, eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin ön test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olmasından dolayı erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Ön test puanlarına göre elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri öncesinde deney grubundaki erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, kız öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin son test eleştirel düşünme beceri düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olmasından dolayı erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Son test puanlarına göre elde edilen sonuçlara göre, erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kız öğrencilere göre içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri sonrası daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Kalıcılık testinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında belirlenen anlamlı farklılığın, erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanlarından elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kız öğrencilere göre içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimleri üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra da daha iyi durumda olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). Ulaşılan bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin ön, son ve kalıcılık testi eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından birbirine benzediği şeklinde değerlendirilebilir. Ortalamalar temelinde değerlendirilme yapıldığında anne ve babası lise mezunu olan öğrencilerin anne ve babası ilkököl ve ortaokul mezunu olan

öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi ön, son ve kalıcılık test puanlarının daha iyi durumda olduğu saptanmıştır.

5.1.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutumun Demografik Özellikler Bağlamında Değerlendirme Sonuçları

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna erişilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi bağlamında cinsiyete göre ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler şu şekildedir:

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri öncesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ön test puanlarına göre elde edilen sonuçlar deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Son test puanlarına göre elde edilen sonuçlar deney grubu öğrencilerinin son test Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzediği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri üzerinden belli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Kalıcılık test puanlarına göre elde edilen sonuçlar deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzediği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin ön, son ve kalıcılık testi Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından birbirine benzediği şeklinde değerlendirilebilir. Ortalamalar temelinde değerlendirilme yapıldığında anne ve babası lise mezunu olan öğrencilerin anne ve babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan

öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumu ön, son ve kalıcılık test puanlarının daha iyi durumda olduğu saptanmıştır.

5.1.6. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin sağladığı yararları yönelik olumlu yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin, yapılan eleştirel düşünme etkinliklerinin eğlenceli ve yararlı olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Bunun yanında araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimi için yapılan etkinliklerin faydasını görmelerinden dolayı diğer derslerde de başarılı olduklarını belirttikleri saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, yalnızca Türkçe dersi için değil diğer dersler için de kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve özellikle karar verme becerisinde olumlu değişimlerin yaşanmasına etki ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçla birlikte içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin; öğrencilerin farklı düşünme yeteneklerinin gelişimini, olay örgüsünü kavramalarını, olaylardaki neden-sonuç ilişkisini belirlemelerini, keşfetme ve bunlardan yola çıkarak değerlendirmeler yapmalarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinden sonra Türkçe dersinde öğrencilerin, sorulan soruları cevaplarırken eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde değişikliklerin olduğu saptanmıştır. Bu olumlu değişikliklerin akıl yürütme, derinlemesine düşünme, alternatif düşünme ve alternatif arama becerilerini kapsadığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak araştırma, soru ve cevap arasındaki ilişkileri fark etme, soruları yorumlama ve bilginin kaynağını araştırarak doğru çıkarımlara ulaşma gibi becerilerde de olumlu yönde değişimlerin olduğu belirlenmiştir.

İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişikliklerin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik ilgilerinin arttığı görülmüştür.

İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi kapsamında yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerin Türkçe dersinde daha mutlu oldukları, Türkçe öğretmeni olmak

istedikleri ve Türkçe dersinde öğretmenin verdiği görevleri daha istekli yapmak istedikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmada eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerin, Türkçe dersi saatlerinin arttırılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, içerik temelli eleştirel düşünme eğitim programının öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada eleştirel düşünme eğitim programı kapsamındaki etkinliklerden sonra öğrencilerin meraklı olma, açık fikirli olma, başkalarını dikkatli dinleme, söylenenleri sürekli değerlendirme gibi beceriler kazandığı saptanmıştır. Bunun yanında eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerin ön yargısız olma becerilerinin geliştiği, doğru olmayan bilgileri ve doğru olmayan gerekçeleri kabul etmeme ile kanıt-neden arama ilişkisine ait beceriler kazandığı belirlenmiştir. Bu becerilerin kazanılması ile araştırmacı olma, herhangi bir bilgi kaynağının güvenilirliğini araştırma, sorgulama, ulaşılan yargılarda dürüstlük gibi becerilerin de kazanılmasına olanak sağladığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre eleştirel düşünme eğitim programının öğrencilerin düşünme becerileri kazanmasında etkili olduğu açık şekilde söylenebilir.

İçerik temelli eleştirel düşünme eğitim programının öğrencilere sosyalleşme, derinlemesine öğrenme, derse aktif katılım sağlama, iletişim ve etkileşimi arttırma gibi avantajlar sağladığı saptanmıştır. Bunun yanında derse olan ilgi ve motivasyonu arttırma, yaratıcı düşünme, demokratik ortam oluşturma, bilginin incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlama, anlamayı kolaylaştırma, öğrenilenlerin diğer derslere ve günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırma gibi avantajlarının olduğu da saptanmıştır. Bu sonuçlara göre eleştirel düşünmenin öğrenme ortamlarında öğrenenler için çeşitli avantajlar sağladığı söylenebilir. Sağlanan avantajlar öğrenme ortamında öğrenen ve öğretenlerin faaliyetlerinde kolaylıklara neden olabilir. Bu kolaylıklar beraberinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayabilir.

5.2. Tartışma

Tutumlar, eğitim-öğretim faaliyetlerinde dikkate değer bir öneme sahip olduğundan öğrenenlerin derslere karşı olumlu veya olumsuz tutumları, onların akademik başarılarında belirleyici rol oynayabilir. Öğrenenlerin derslerle ilgili olumlu tutumlara sahip olmaları, onların derslere motive olabilmeleri sağlamaktadır (Bölükbaş, 2010; Çörek, 2006; Erol, 2013; Kaya vd., 2009; Pehlivan, 1994). Bu bağlamda

değerlendirildiğinde yapılan araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri için derste başarı sağlayacakları söylenebilir.

Ateş (2008), Erdem ve Gözüküçük (2013), Karasakal ve Saracaloğlu (2009) yaptıkları çalışmalarda olumlu tutumun başarıyı arttırdığına vurgu yapmışlardır. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğindeki deney grubu öğrenci tutum puanlarının ortalamasının uygulama sonrası yükselmesi ve buna paralel olarak öğrencilerin akademik başarı puanlarının artması, tutum ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında doğrudan bir ilişki olduğunun kanıtıdır. Bu çıkarımlara göre Turgut'un (1995) da belirttiği gibi olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Deney süreci sonrasında kontrol grubundaki normal eğitimlerine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri başarı testi son test puanları ile eleştirel düşünme becerisi öğretim programıyla eğitim gören deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığa göre içerik temelli eleştirel düşünme eğitimleri alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi almanın etkisinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu etki eleştirel düşünmenin bireyin kendini disipline etme, yönetme, kontrol etme, düzeltme işlemlerini kapsama özelliklerinin (Paul ve Elder, 2008) araştırma kapsamında gerçekleştirildiğinin kanıtı olarak kabul edilebilir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim programı öncesinde ve sonrasında yapılan eleştirel düşünme becerisi başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna erişilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre Resnick (1987) tarafından belirtilen “öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel becerileri kullanabilmesi için öğretim programının buna uygun olması gerekmekte ve öğrencilerin iyi birer eleştirel düşünür olabilmeleri için öğretim programları bu amaca hizmet etmelidir.” görüşünün bu tez çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Nitekim araştırmacı tarafından hazırlanan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi program etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkin bir biçimde kullanmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi öncesinde ve sonrasında eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğuna dair sonuç Reed ve Kromrey (2001), Aybek (2006), Kurnaz (2007), Bessick (2008), McGuire (2010), Yang (2012), Kanbay (2013), Rohrer (2014), Orhan (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu neticesine erişilmiştir. Alanyazındaki benzer çalışmalarda eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılabilir yaklaşımlarla ilgili olarak araştırmacılar arasında görüş farklılıklarının bulunduğu görülmektedir. Nitekim bu konuda Kurnaz (2007) öğrencilere eleştirel düşünme becerilerin öğretilmesinde beceri temelli yaklaşımın içerik temelli yaklaşıma göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Sternburg ve Bhana (1986), Kruse ve Prensesisen (1987), Ennis (1991), Lipman (1991) eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu araştırmacılar farklı şekilde Pauker (1987), Resnick (1987), Paul ve Elder (2001) eleştirel düşünmenin konu tabanlı öğretim yaklaşımı ile öğretilmesini savunmaktadır. Orhan (2021) 9. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisi eğitiminde beceri temelli, içerik temelli ve karma yaklaşımlarını çevresel tutum kapsamında karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmaya göre beceri temelli ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının karma yaklaşıma göre çevresel tutumda daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçların bu araştırmacıların çalışmaları ile örtüşmemekte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde geçmiş dönemde eleştirel düşünme becerisinin beceri veya konu temelli öğretilmesini gerektiğini savunan görüşlerin hâkim olduğu, fakat yapılan araştırma ile içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin de öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde McPeck (1981), Pauker (1987), Resnick (1987) ve Elder (2001) eleştirel düşünme eğitiminin içerik temelli olmasına yaptıkları vurgu, yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme öğretiminin beceri temelli yapılmasını savunan araştırmacılar, bu yaklaşımın kullanılabilirliğini de eleştirdikleri görülür. Beceri temelli yaklaşımın ülkemizde uygulanmasının önündeki en büyük engellerden biri sınıflardaki öğrenci mevcudunun

fazla olmasıdır. Beceri temelli yaklaşımda bireysel eğitim önemlidir. Bu sebeple eleştirel düşünmeye yönelik mevcut derslerden farklı bir dersin ve farklı dersliklerin gerekliliği gibi ihtiyaçlar, bu yaklaşımın uygulanmasının önündeki zorluklardır. Mevcut koşullar göz önünde bulundurulunca içerik temelli yaklaşımın daha işlevsel olduğu değerlendirilmektedir.

Yalınkılıç (2010) çalışmasında ders kitaplarının, hazırlanan öğretim programlarının amaçlarının yerine getirilebilmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerinin sağlanabilmesi; bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesinin en önemli aracı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında ders kitaplarında bulunan teorik bilgiler kadar bu bilgilerin öğrenilmesine yardımcı olacak etkinliklerin özelliğinin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler dinleme, okuma, anlama, yazma, konuşma gibi dilin bütün becerilerini aynı anda kullanma ve geliştirme olanağı vermesi yönü ile zihinsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Çevik ve Güneş, 2017). Bundan dolayı Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulama ağırlıklı olması dersi bilgi yığını olmaktan uzaklaştırmaktadır (Şimşek, 2017). Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılan araştırmada etkinlik temelli uygulamaların yapılmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiği bilgileri soyut olmaktan çıkıp somut ve günlük yaşama aktarılabilir hâle getirilmesini sağladığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme öğretimi ile bireyin asgari düzeyde de olsa gerçek ve kanıyı, bilgi ve inancı ayırt edebilmesi; dil ve düşüncedeki hataların farkındalığı ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır (Freely ve Steinberg, 2009). Bu amacın gerçekleşmesi için çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretime dair konu tabanlı, içerik temelli, beceri temelli, karma yaklaşım olmak üzere dört yaklaşımın olduğu görülmektedir (Ennis, 1989). Bu yaklaşımlarla yapılan eleştirel düşünme eğitimlerinin yukarıda belirtildiği gibi beceri temelli ve konu tabanlı verildiğinde başarılı olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında içerik temelli eleştirel düşünme becerisinin yapılan araştırma ile öğrenme üzerindeki pozitif etkisi alanyazın açısından önemli bir sonuç olarak görülebileceği gibi Ennis'in (1989) eleştirel düşünme yaklaşımları sınıflaması ile örtüşmektedir.

Alanyazında eleştirel düşünme becerisinin farklı alanlarda da etkili olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Isaac (1990), Yıldırım (2010) tarafından yapılan ve hemşirelerin katılımcı olarak araştırma sürecine dâhil edildiği çalışmalarda

eleştirel düşünme becerilerini geliştirici öğretim programları çerçevesinde düzenlenen etkinliklerin eleştirel düşünme başarıları üzerinde etkili olduğu neticesine erişilmiştir. Aynı biçimde Kaasboll (1998) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada da paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan araştırma ile Isaac (1990) ve Kaasboll (1998) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, eleştirel düşünme temelli düzenlenen öğretim programları, mevcut öğretim programlarından eleştirel düşünme becerisi gelişimi açısından pozitif manada ayrılmaktadır.

Yapılan araştırma Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin diğer derslerde de etkili olduğuna ilişkin alanyazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Akınoğlu (2001) Fen Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin öğrenme ürünlerine ve derse yönelik tutuma etkisini belirlediği çalışmada, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünleri üzerinde etkili olduğunu ve derse yönelik tutumu pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Güzel (2005) Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin etkisini araştırmak için yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri ile yapılan öğretimin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ve akademik başarıyı arttırdığını belirlemiştir.

Yapılan araştırma ve alanyazındaki çalışmalar, özelde eleştirel düşünme öğretiminin, genelde ise düşünme öğretiminin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda Wood (1998), öğrencilere düşünme biçimlerini öğretmenin en önemli öğelerinden biri olarak derse karşı olumlu tutumlar beslemelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Wood, öğrencilere düşünme becerilerinin yaşam için ne kadar değerli olduğunun öğretmenler tarafından benimsetilmesi için en uygun ortamın sınıf olduğunu ve bu becerinin sınıf ortamında kazandırmak zorunda olduğuna vurgu yapmıştır.

Ders kitaplarının ve sınıf ortamında yapılacak etkinlikler kazandırılması amaçlanan düşünme becerilerinin öğretim programları ile desteklenmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda Dam ve Volman (2004) toplumlarda siyasi, sosyal, ekonomik yeniliklere etkin olarak katılım gösteren, bir başka ifade ile eleştirel düşünebilen bireylerin yer alabilmesi için okullarda öğrencilerin problem çözme kabiliyetlerini geliştiren, gerçek hayat içinde karşılaşılabilecek yaşantılar üzerine kurulu, öğrenciler arası etkileşime dayanan ve öğrencilerin devamlı etkin olduğu öğretim programlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. İfade edilen durum

öğrencilere kazandırılması gereken eleştirel düşünme becerilerinin ders kitabı, sınıf içi etkinlikler, öğretim programı gibi etkenlerin bir arada olduğu amaca yönelik bütüncül bir yapıda kullanılabildiği ortamlarda gerçekleşebileceğinden bahsedilebilir.

Yapılan araştırmada uygulama öncesi ve sonrası, öğrencilerin akademik başarılarında bir değişimin olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç eleştirel düşünme temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Alanyazında benzer şekilde eleştirel düşünme becerisi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da paralel bir şekilde yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma yapan Baloğlu (2004), Kaloç (2005) ve Alkaya (2006) gibi araştırmacıların, çalışmalarında eleştirel düşünme becerisi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmaları yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmanın nitel bulgularına göre eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencileri derse aktif katılımını sağlama, derse olan ilgiyi ve motivasyonu artırma gibi avantajlarının olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Alkaya (2006) çalışmasında eleştirel düşünme beceri temelli ders işlenmesinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığı ve öğrenciler için hazırlanan çalışma yapraklarında ilgi çekici etkinliklerin ve oyunların olmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini belirlemiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerden alınan dönütlere göre eleştirel düşünme beceri etkinliklerine karşı en çok hissedilen duygular mutluluk ve hoşlanmadır. Öğrenciler çoğunlukla eleştirel düşünme beceri etkinliklerine olumlu duygusal tepkiler vermişlerdir. Belirtilen araştırma ile yapılan araştırma sonuçları karşılaştırıldığında eleştirel düşünme eğitimlerinin, öğrencilerin ilgisini çektiği ve böylece öğrencilerde güdülemenin gerçekleştiği değerlendirilebilir.

Bu tez çalışmasının nitel bulgularında eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri ile öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşama aktarabildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Aybek'in (2006) çalışmasında görüşlerini aldığı öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik olumlu görüş bildirmiş ve bu becerilerin günlük yaşamdaki önemini vurgulamışlardır. Aybek'in (2006) çalışması ile yapılan araştırmanın nitel analizleri sonucundaki öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması bağlamındaki verilerin örtüştüğü söylenebilir.

Yapılan araştırmanın nitel bulgularına göre eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri ile öğrencilerin sınıf içerisinde demokratik ortamın oluştuğunu bildirdikleri belirlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünme temelli etkinliklerin derse katılımın önündeki engelleri kaldırdığı şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim Novak (2000) yaptığı araştırmada demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini engellediğine vurgu yapmıştır. Sağlam ve Büyükuysal (2013) çalışmalarında eleştirel düşünmenin önündeki engeller arasında öğretmenlerin/öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı yaratamadıklarını gerekçe göstermişlerdir. Bu bulgular demokratik bir öğrenme ortamının eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerinin gelişiminde hayati olduğunu göstermektedir (Eğmir, 2016).

Öğrencilerin farklı düşünme stratejileri geliştirmelerini, olay örgüsünü kavramalarının, olaylardaki sebep-sonuç ilişkisini belirlemelerinin, keşfetme ve bunlardan yola çıkarak değerlendirmeler yapmalarının içerik temelli eleştirel düşünme eğitim programıyla olumlu yönde arttığı belirlenmiştir. Bunun yanında akıl yürütme süreçlerinde, derinlemesine düşünme becerisinde, yorumlama ve doğru çıkarımlara ulaşma konularında öğrencilerde olumlu değişikliklerin olduğu saptanmıştır. Facione (1998) eleştirel düşünmenin özünü oluşturan temel faktörleri “analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme” şeklinde sıralamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bu bileşenlerin araştırma kapsamında öğrencilere kazandırıldığı söylenebilir.

5.3. Öneriler

- Eleştirel düşünmenin aşamaları ve kıstasları göz önünde bulundurularak öğretim programlarının kazanım, kapsam, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme basamaklarında düzenlemeler yapılabilir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve metinlerle ilgili etkinlik süreçlerine eleştirel düşünme temelli içerikler eklenerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına katkı sağlanabilir.
- Problem çözme ve yaratıcılık gibi eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini kapsayan yarışmalar gerek okul içerisinde gerekse okullar arasında ya da ilçe, il ve ulusal ölçekte yapılarak bu becerilerin farkındalığının ve öğretiminin artması sağlanabilir.

- Öğrenme-öğretme süreci; eleştirel düşünme becerilerini temel dayanak alan yaklaşımlar, öğrenme modelleri ve stratejileri, öğrenme yaşantıları gibi farklı uygulama süreçlerini içerecek bir yapıda organize edilmelidir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve edindirmede öğretim programı, öğretim modeli, öğretim stratejisi, öğretim yöntem ve ilkeleri doğrultusunda reformların yapılması, eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşmasında avantajlar sağlayacaktır.
- Öğrenci velileri için eleştirel düşünme becerilerinin önemi hakkında veli eğitim programları ve materyalleri hazırlanarak velilerin yapılan ve yapılacak olan eleştirel düşünme temelli etkinliklere katkı sunması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin pasif olmasını kendilerinin etkin olmasını sağlayan geleneksel anlatım yöntemlerinden uzaklaşmaları gerekmektedir. Çünkü geleneksel olarak belirtilen düz anlatım yöntemi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları için öğrenci katılımının olduğu eleştirel düşünme becerisi etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmesi gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi, donanım ve becerilere sahip olmaları gereklidir. Bu beceriye sahip bir öğretmen içerik temelli eleştirel düşünme becerilerini ders planlarına aktararak öğrencilerin konu alanına duyarlı olmalarını, konu alanını açık, eksiksiz ve doğru düşünerek anlamalarını ve edindikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanmalarını kolaylaştırabilirler. Bu konuda önemli olan öğretmenin bilgisi, yeterliliği ve yetkinliğidir. Genelde eleştirel düşünme, araştırma kapsamında içerik temelli eleştirel düşünme becerisi kapsamında hizmet öncesi lisans düzeyinde, hizmete başlarken hazırlayıcı ve temel eğitim kapsamında, hizmete devam ederken de hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yeterlilikleri, yetkinliklerini ve bilgileri arttırılabilir.

- Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif ve ezberciliğin hâkim olduğu geleneksel yöntemlerin uygulandığı bir eğitim öğretim kurumunda yetişen bireylerin eleştirel düşünme becerilerini edinmeleri engellenecektir. Bu yöntemin aksine bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlayacak faaliyetlerin uygulanması, eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılması açısından oldukça önemli olduğu bilinerek düşünme becerilerinin gelişimine az yer verilen öğrenme süreçlerinin sürdürülmesinden vazgeçilerek eleştirel düşünme odaklı öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde öğrenme ortamlarında kullanılması gereklidir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Adler, J. E. (1987). *On resistance to critical thinking*. Thinking: the second international conference. (Edt: David N. Perkins, Jack Lohead & John C. Bishop). Lawrence Erlbaum Associates.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme gücü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akçam, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aksu, G. ve Koruklu, N. (2015). Determination the effects of vocational high school students' logical and critical thinking skills on mathematics success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 181-206.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirme açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Anlar, A. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ile türkçe dersine yönelik tutumları ve bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Argüden, Y. (2005). *Yönetim kurullarında eleştirel düşünme*. http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3408/, 20.10.2021.
- Arcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydın, A. ve Pehlivan, B.M. (2019). *Eleştirel düşünme, sosyal bilimler ve iletişim perspektifi*. Der Yayıncılık.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 29-61.
- Bağcı, H. ve İpekci, İ.E. (2016). Ortaokul öğrencilerini Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 405-422.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler (13. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baloğlu, M. (2004). Yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin eleştirisel düşünce becerisi paunları açısından farklılıkları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 79-85.
- Baysal, Z. N., arıkcı, S. ve Yaşar, E. B. (2017). Sınıf ğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Belet, ř. D. (2005). *ğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Belet, ř. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Bessick, S. C. (2008). *Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Indiana University of Pennsylvania.
- Beyer, B.K. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for secondary school teachers*. Allyn and Bacon.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2006). *Yazılı ve szli anlatım*. Pegem Yayınları.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul ğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Bökeoğlu, O. . ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite ğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim ğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Brouwer, P. (1996). Hold on a minute here: what happened to critical thinking in the information age?. *Journal of educational technology systems*, 25(2), 189-197.
- Büyüköztürk, ř. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., akmak Kılıç, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ekin Yayıncılık.
- Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138-147.
- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle Bilgin Adalı'nın çocuk kitapları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum. <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>, 05.12.2001.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Edition). Routledge.
- Collier, K., Guenther, T., & Veerman, C. (2002). *Developing critical thinking skills through a variety of instructional strategies* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Saint Xavier University.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument*. Palcrave Macmillan
- Craver, K.W. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. Greenwood. <http://ebrary.com>, 03.11.2021.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Demir, S. B., Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Edt. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. Remzi Kitapevi.
- Çıkrıkçı, N. (1993). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (form Y M) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 559-569.
- Çıkrıkçı, N. (1996). *Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı ve bir araştırma*, Sözlü Bildiri, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dam, G.T., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.
- De Bono, E. (1999). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. (Çev, E. Tuzcular), Remzi Kitabevi.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological review*, 93(3), 283-321.
- Demir, M. ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 62-66.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-11.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğan, M. (1999). *İlköğretim aday öğretmenlerinin matematiğe karşı olan tutumlarındaki değişimler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Leeds.
- Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.
- Doğanay, A. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. A. Doğanay (Ed.), *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi içinde* (s.303-356). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (s. 209-261). Nobel Yayıncılık.
- Dombaycı, M. A. ve Doğru, S. G. (2019). Heidegger'in Descartes eleştirisi bağlamında "Malone ölüyor" kitabının değerlendirmesi. *Kaygı*, 18(2), 455-479.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2018). 7. Sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişimi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983.

- Duchscher, J. E. B. (1999). Catching the wave: understanding the concept of critical thinking. *Journal of advanced nursing*, 29(3), 577-583.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *International Journal of Social Science*, 6(2), 351-365.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dursun, H. ve Özenç, E. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Emir, S. ve Özdemir, N. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersindeki, derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 89-101.
- Ennis, R. H. (1986). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. (Eds. J. B. Baron, & R. S. Sternberg), Teaching thinking skills: Theory and practice in (pp. 9-26). Freeman
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1991). *Goals for a critical thinking curriculum*. A. Costa (Ed.). Developing Minds, Volume 1. Virginia. Ascd.
- Ennis, R.H. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. A. Costa (Ed.), Developing Minds (ss. 54-57). Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2), 165-182.
- Ennis, R. H., & Weir, E. E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test: An instrument for teaching and testing*. Midwest Publications.

- Ennis, R.H, Millman, J., & Tomko, T.N. (2005). *Cornell critical thinking tests level X & level Z manual*. Critical Thinking Co.
- Epçaçan, C. (2019). A review on the relationship between critical thinking skills and learning domains of Turkish language. *Educational Research and Reviews*, 14(3), 67-77.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası dersine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erol, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erol, S. ve Erdem, İ. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik algıları. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 236-249.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460.
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin (Form S) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California critical thinking dispositions inventory*. Academic Pres.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2. Baskı). Nelson Thornes.
- Flemming, L. E. (2009). *Reading for thinking*. Houghton Mifflin Company. http://dulieu.tailieuhocTap.vn/books/ngoai-ngu/anh-van-can-ban/file_goc_781564.pdf, 01.09.2021.
- Flower, L., & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences: les logiques des inventions scientifiques*. De Boeck & Larcier.
- Freely, A. J., & Steinberg D. L. (2009). *Argumentation and debate critical thinking for reasoned decision making* (12. Baskı). Wadsworth Cengage Learning.

- Fung, I. (2005). Critical thinking as an educational goal: a fulfilled or unfulfilled promise. http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers.Paper-14_Irene_Fung.doc, 12.10.2021.
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6. Edition). Longman.
- Grant, G. E. (1988). *Teaching Critical Thinking*. Praeger Publishers. New York
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and macintosh*. Pearson.
- Grosser, M. M., & Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1364-1375.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Gürbüz, H. (2016). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürdal, D. (2005). *Eleştirel düşünme becerisi ve öğretmen değerlendirme yöntemleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Güven, M. ve Kürüm D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. https://tandfbis.s3.amazonaws.com/rt-media/pdf/9781848726291/chpt_1.pdf, 11.09.2021.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Yayıncılık.
- Hickman, J. S. (1993). A critical assessment of critical thinking in nursing education. *Holistic Nursing Practice*, 7(3), 36-47.

- Hofreiter, T.D., Monroe, M.C., & Stein, T.V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 149-157.
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- Isaacs, L. G. (1990). *A study of the effect of teaching critical thinking in an introductory nursing course* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Miami.
- İpek Eğilmez, N. ve Sadioğlu, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe programında yer alan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin “eleştirel okuma” becerisi açısından incelenmesi. L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay. Hazl.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar içinde* (s. 26-38). Ankara Üniversitesi TÖMER.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- İşlekeller Bozca, A., Emir, S. ve Leana Taşcılar, M.Z. (2017). Koşut eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 131-148.
- Kaasbøll, J. J. (1998). Teaching critical thinking and problem defining skills. *Education and Information Technologies*, 3(2), 1-17.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. Evrim Yayıncılık.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Rehber Yayıncılık.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.

- Karacakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 343-362.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321-340.
- Kaya, Z. (2002). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayagil, S. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısını yordaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21.yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme öğretimi*. G.Ü. Eğitim Fakültesi Kazancı Hukuk y.y. No:70, Ankara.
- Kazancı, O. (1998). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Kazancı Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 299-316.
- Kırkklıç, H. A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2014). *ÖABT Türkçe öğretmenliği konu kitabı*. Data.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Knott, D. (2005). Critical reading towards critical writing. Writing at the University of Toronto Retrieved <http://www.utoronto.ca/writing/critrdg.html>, 20.08.2021.
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.

- Koray, Ö., Köksal, M.S., Özdemir, M. ve Presley, A.İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Kökdemir, D. (2000). *Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 97-120). Nobel Yayıncılık.
- Ku, K.Y.L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kurland, D. (2000). Critical reading v. critical thinking. www.criticalreading.com, 22.08.2021.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Eğitim Kitapevi.
- Kurnaz, A. ve Sünbül, A.M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin erişimi ve öz değerlendirmelerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 227-246.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 492-504.
- Küçükahmet, L. (2000). *Bir meslek olarak öğretmenlik. Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed.: Leyla Küçükahmet). Nobel Yayıncılık.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. The MIT Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University.

- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 299-312.
- Maker, C., & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, Pro-ed.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 339-349.
- McGuire, L. A. (2010). *Improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Capella University.
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational review*, 54(1), 57-67.
- McMahon, G. (2009). Critical thinking and ICT integration in a Western Australian secondary school. *Educational Technology & Society*, 12(4), 269-281.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. Edition). Pearson.
- McPeck, M., Seriff, N. S., & Wiener, L. M. (1981). Comparison of the cerebral function monitor with the EEG in determining brain death. *Critical care medicine*, 9(6), 459-463.
- MEB. (2005). *Türkçe dersi (6-8.Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mecit, Ö. (2006). *The effect of 7E learning cycle model on the improvement of fifth grade students' critical thinking skills* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miller, D.R. (2004). An assessment of critical thinking: can pharmacy students evaluate clinical studies like experts?. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68(1), 1-7.

- Mirioğlu, M. (2002). *The relationship between proficiency in a foreign language and critical thinking skills* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. S. Özge (Çev.). Yayın Odası.
- Nickerson, R. S. (1984). Kinds of thinking taught in current programs. *Educational Leadership*, 42(1), 26-36.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking. the practitioners' guide to teaching thinking series*. Critical Thinking Press and Software.
- Novak, B. (2000). *Development of critical thinking in the slovene school-encouraged or impeded*. European Conference On Educational Research, Edinburgh.
- Onosko, J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 341-366.
- Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Overton, J.C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. The University of Alabama.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (4. baskı). Öncü Kitap Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. (7. basım). Bilgi Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.

- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, 40, 600-615.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 5(1), 23-29.
- Özsumul, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(59), 75-89.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pauker, R. (1987). *Teaching thinking and reasoning skills*. B. Brodinsky (editor). Arlington, American Association Of School Administrators
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Paul, R., & Elder, L. (2013a). Critical thinking: intellectual standards essential to reasoning well within every domain of thought. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 34-35.
- Paul, R., & Elder, L. (2013b). *Gelişimin ilk dört aşaması kendinizi hangi düşünce seviyesine yerleştirdiniz?* G. Akçekiç Yaman, (Çev.). E. Aslan ve G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce içinde* (ss. 27-43). Nobel Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2013c). *Düşüncenin parçaları*. A. Türeci, (Çev.). E. Aslan ve G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce içinde* (ss.57-90). Nobel Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2013d). *Düşünce standartları*. N. Canel, (Çev.). E. Aslan ve G. Sart (Çev. Ed.). *Kritik düşünce içinde* (ss.91-122). Nobel Yayıncılık.

- Paul, R., Binker., A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W. (1990). *Critical thinking*. Snooma State University.
- Paul, R.W. (1991). *Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy*. A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking)*. Revised Education, 1, ASCD
- Paul, R.W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-53.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound?. *Educational researcher*, 18(1), 16-25.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. Addison-Wesley Educational.
- Ratner, J. (2014). *Günümüzde eğitim*. (B. Ata ve T. Öztürk Çev.) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Reed, J. H., & Kromrey, J. D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, 35(2), 201-201.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 85-93.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington Dc: National Academy Press.
- Robinson, S. R. (2011). Teaching logic and teaching critical thinking: revisiting McPeck. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 275-287.
- Robson, S. (2006). Supporting children's thinking in the foundation stage: practitioners' views on the role of initial training and continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 32(3), 341-357.
- Rohrer, S. (2014). *Critical thinking: Discovery of a misconception*. Unpublished PhD thesis, Capella University, Minneapolis.
- Russell, B. (2010). *Eğitim üzerine*. (Ş. Duran Çev.). İlya Yayınevi.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

- Sağlam A. Ç. ve Büyükuysal E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri, *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). *Güzel konuşma yazma*. Fil.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. 1-13, <http://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>, 11.12.2021.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1071-1091.
- Shore, W. (2000). The Nature of Cognition. Robert Sternberg (ed). The MIT.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Routledge & Metheun.
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Kitabevi.
- Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 909-918.
- Şahin, Ç. ve Yaşar, F. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının “Türk Dili I: Ses yapı bilgisi” dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 187-208.

- Şahin, G., Dilidüzgün, S. ve Leana Taşçılar, M. (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.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Akademi Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 181-203.
- Şimşek, Ş. (2017). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin olumlu mesajlar yönünden incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 300-311.
- Tayşi, E. K. (2019). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 256-272.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (20. Baskı)*. Yargı Yayıncılık.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turgut, M. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı.
- Türker, S. (2006). *Düşünme*. A. Cevizci (Ed.) *Felsefe ansiklopedisi-4* içinde (s. 837-853). Ebabel Yayıncılık.

- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-12.
- Walz, J. (2001). Critical reading and the internet. *The French Review*, 74(6), 1193-1205.
- Wen, S.M.L. (1999). *Critical thinking and professionalism*. British Educational Research Association Conference. University of Sussex at Brighton
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. Blackwell Publishers Ltd. 108 Cowley Road Oxford.
- Wright, I. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies*, 93(6), 257-261.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretimi yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayıncılık.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Yalınkılıç, K. (2010). *Bir öğretim aracı olarak ders kitabı*. H. Ülper (Yay. Haz.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri içinde* (s. 3-20). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yang, S. C., & Chung, T. Y. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 29-55.
- Yang, Y. T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1116-1130.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel düşünme yöntemleri*. İmge Kitapevi.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zobisch, P. J. (2005). *The theory of multiple intelligences and critical thinking* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Capella University.
- Zorbaz, K. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EKLER

EK-1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

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

Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

1. Aşağıdaki soru cümlelerinin hangisinde örtülü anlam vardır?

- A) Bu soğukta piknik mi yapılır?
- B) Cuma pazarı 8.00’de mi açılır?
- C) Yemeğe önce yağ mı katılır?
- D) Köye bu yoldan mı gidilir?

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinden yeni bir anlam çıkarılabilir?

- A) Macera filmlerini izlemeyi artık keyifli bulmuyorum.
- B) Kasım ayında diktiğimiz ağaçlar baharda yeşermeye başladı.
- C) Bizim takım en zor maçları yenip yine en kolay takıma puan kaybetti.
- D) Yağmurda ıslandıktan sonra soba başında kurulanmaya çalışmak da insana değişik bir huzur verir.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde örtülü anlam yoktur?

- A) Bugün açız yine evlatlarım, diyordu peder.
- B) Bundan böyle elinizi yıkamadan sofraya oturmayacaksınız.
- C) Eskiden buralara göçmen kuşlar gelirdi.
- D) Dedem, bakkalı her sabah 7’de açıyor.

4. “Bütün canlılar suya ihtiyaç duyar, ağaç da bir canlıdır” ifadesinden çıkarılacak kesin sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ağaçlar olmazsa dünya çöl olur.
- b) Ağaçlar susuz kalırlarsa kururlar.
- c) Su olmazsa bütün canlılar ölür.
- d) Ağaçlar suya ihtiyaç duyar.

5. “Bugün de hava çok güzel” ifadesinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Yarın da hava çok güzel olacak.
- B) Yaz mevsimi yaşanmaktadır.
- C) Önceki günlerde havanın güzel olduğu zamanlar olmuştur.
- D) Hava çok sıcaktır.

6. Öğrencilerden hangisi konuşmasına kendi görüşlerini katmıştır?

- A) Ayla: Dünya kendi eksenini etrafında döner.
- B) Ahmet: Okul, bir eğitim kurumudur.
- C) Onur: Sınıfımızda 12 kız 13 erkek var.
- D) Betül: Bilgisayar oyunlarını hiç sevmem.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öznel bir yargı vardır?

- A) Otobüs durağında beş kişi otobüs bekliyorduk.
- B) Ünlü yazar bu kitabında çok etkileyici bir konuyu işlemiş.
- C) Son yıllarda roman ve öykü kitapları daha çok satıyor.
- D) Türkiye'nin irili ufaklı birçok gölü vardır.

8. “Uçan canlıların hepsi kuştur.” ifadesini doğru kabul edersek aşağıdaki yargılardan hangisi **yanlış** olur?

- A) Kanarya bir kuş türüdür.
- B) Karga bir kuştur.
- C) Arı bir kuş türüdür.
- D) Uçak bir kuş türüdür.

9. (1) Benim adım gül; benden gül suyu, gül yağı, gül reçeli, gül sirkesi yapılır. (2) Bahçelerin kuytu yerlerini severim; beyaz, pembe, sarı renklerde güzel güzel açarım. (3) Avludan gelip geçen insanların gözlerine ve iç huzuruna hitap ederim. (4) Bulduğum yere de daha bir şirinlik, sevimlilik katarım.

Gülün konuşmasının hangi cümlesinde nesnellik vardır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin başına “bence” yazılması uygun olmaz?

- A) Kâğıt üretiminde ağaçlardan yararlanır.
- B) Oyun oynamak çok eğlencelidir.
- C) En güzel renk yeşildir.
- D) Bu gömlek sana hiç yakışmamış.

11. Daha önce bazı konulardaki bilgisine şahit olduğunuz bir arkadaşınız size, “asitli içecekler aslında sağlığa faydalıdır” derse onun bu düşüncesi karşısında aşağıdakilerden hangisini yapmak daha doğrudur?

- A) Bilgisine güvendiğim için inanırım ve içeceği içerim.
- B) Asla inanmam ve içeceği içmem.
- C) İçeceği daha önce içmiş olanlara danışırım.
- D) İçeceği içmeden önce araştırma yaparım ve araştırmanın sonuçlarına göre hareket ederim.

12. Aşağıda bazı hedefler ve bu hedefe ulaşmanızı zorlaştıran engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme **uygun değildir**?

- A) Ödevlerinizi yetiştirmeniz gerekiyor. – Bilgisayarınız bozuldu.
- B) Şarkı söylemek istiyorsunuz. – Hastalandığınız için sesiniz kısıldı.
- C) Kütüphaneye gittiniz. – Saatinizi evde unuttunuz.
- D) Uyumak istiyorsunuz. – Evde gürültü var.

13. Ali kalemini kaybetmiştir. Kalemını en son 3. ders olan Türkçe dersinde kullandığını hatırlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle aşağıdaki iadelerden hangisi **kesindir**?

- A) Ali kalemını 4. derste kaybetmiştir.
- B) Kalem Ali için çok kıymetlidir.
- C) Kalem 2. derste kaybolmamıştır.
- D) Ali kalemını evde unutmuş olabilir.

14. Teneffüs zili çalıp dışarı çıktığınızda okul bahçesinin bir kısmının ıslak olduğunu gördünüz. Havanın güneşli olduğu ve bir önceki teneffüste yerlerin ıslak olmadığı düşünüldüğünde yerlerin ıslak olmasını nasıl açıklayabilirsiniz?

- A) Siz dersteyken hafif bir yağmur yağmıştır.
- B) Bahçe hortumla sulanmıştır.
- C) Dün yağın yağmurun ıslattığı bahçe henüz kurumamıştır.
- D) Olayı anlamınıza yetecek kadar bilgi mevcut değildir.

15. Ahmet matematik derslerini çok seviyor. Sınıftaki arkadaşları matematik dersindeki sorularını çözerken genellikle Ahmet'e danışıp ondan yardım almaktadır. Matematik sınavının olacağı gün Ahmet okula üzgün bir şekilde gelmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle aşağıdaki varsayımların hangisine ulaşılabilir?

- A) Ali bütün derslerde başarılıdır.
- B) Ali'nin matematik sınavı kötü geçmiştir.
- C) Ali, matematik sınavına yeterince hazırlanmamıştır.
- D) Sınavın olacağı gün Ali, okul dışında onu üzecek bir durumla karşılaşmıştır.

16. Şehrinizdeki en önemli sorunun çevre kirliliği olduğunu varsaydığınızda aşağıdaki önerilerden hangisini yapmak sorunun çözümüne kısa sürede katkı **sağlamaz**?

- A) Çevre kirliliğinin sebeplerini bulmalıyız.
- B) Isınmada doğalgaz kullanmalıyız.
- C) Okul bahçesindeki çöpleri toplamalıyız.
- D) Bahçemize ağaç dikmeliyiz.

17. Aslı, okula sürekli geç kalmaktadır. Öğretmeninizin bu sorunun çözümü için aşağıdakilerden hangisini yapması en uygundur?

- A) Aslı'yı sert bir şekilde uyarmalıdır.
- B) Okul yönetimine Aslı'yı şikâyet etmelidir.
- C) Geç kaldığı zaman Aslı'yı derse almamalıdır.
- D) Aslı'ya neden geç kaldığını sorup sorunu anlamaya çalışmalıdır.

18. **Sorun:** Türkçe dersi sınavlarından sürekli herkesten daha düşük not alıyorum.

Çıkarım: Demek ki Türkçe dersine yönelik yeteneğim yok.

Yukarıda verilen soruna yönelik çıkarımda hatalı nokta nedir?

- A) Sınavdaki sorular zordur.
- B) Ders çalışmadığı için başarısızdır.
- C) Bu sorunun farklı sebepleri olabilir.
- D) Hiçbir hata yoktur.

“Öğrenciler okula istedikleri kıyafetlerle gelebilmelidir.”

19. ve 20. soruları yukarıdaki ifadeye göre yanıtlayınız.

19. Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu önerinin **yanlış** olduğunu kanıtlamaya yöneliktir?

- A) Okul kıyafetleri güzel değil.
- B) Herkesin kendi zevkine göre giyinmesi gerekir.
- C) Okul kıyafetleri öğrencilerin güvenliğinin sağlanmasında etkilidir.
- D) Okul kıyafetlerim çabuk yırtılıyor.

20. Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu önerinin **doğru** olduğunu kanıtlamaya yöneliktir?

- A) Böylece öğrenciler derslerine daha çok çalışacaktır.
- B) Okula gelen yabancıların tespit edilmesi kolaylaşır.
- C) Kıyafetlerin serbest olmasıyla derslere daha çok odaklanabiliriz.
- D) Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

21. Aşağıdaki ifadelerden hangisi okullarda İngilizce derslerinin gereksiz olduğunu savunan birinin düşüncesidir?

- A) Dünyada en çok konuşulan dil İngilizcedir.
- B) Günlük yaşamda sadece Türkçe konuşuyoruz.
- C) İngilizce bilimsel çalışmalarda en çok konuşulan dildir.
- D) İngilizce dersi çok zor bir derstir.

22. Araştırmalara göre akıllı telefon veya tablet kullanan öğrencilerin %50'sinin okul derslerindeki notlarında düşüş olduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerin telefon veya tableti olmayan öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarında azalma meydana gelmiştir. Ayrıca telefon veya tablet kullanan öğrencilerin %33'ünde görme bozukluğu şikâyeti olduğu saptanmıştır.

Bu bilgilere dayanarak aşağıdaki ifadelerden hangilerine **kesin** olarak ulaşılabılır?

- A) Tablet veya akıllı telefon kullanan öğrenciler kitap okumaz.
- B) Tablet veya akıllı telefon kullanan insanların gözleri çabuk bozulur.
- C) Tablet veya akıllı telefon kullanan öğrencilerin yarısının okul notlarında düşüş olmuştur.
- D) Tablet veya akıllı telefonu sadece derslerimizde başarılı olmak için kullanmalıyız.

23. **Mert:** Kendime bir ayakkabı almak istiyorum.

Elif: Bence A markalı bir ayakkabı almalısın.

Mert: Neden A markası peki?

Elif:

Bu konuşmada Elif hangi cevabı verirse Mert'in A marka ayakkabı alması için mantıklı bir gerekçe sunmuş olur?

- A) Çünkü ben de A marka ayakkabı giyiniyorum.
- B) Çünkü televizyonda sürekli A markalı ayakkabının reklamı var.
- C) A markalı ayakkabı yapılan araştırmalarda 2020 yılının en sağlam ayakkabısı seçildi.
- D) Çünkü en pahalı marka A markası. Güzel olmasa bu kadar pahalı olmazdı.

24. Bahçenize bir meyve ağacı dikmek istiyorsunuz. Yaşadığımız şehirde kışlar çok soğuk yazlar ise kurak geçmektedir. Bu bilgiden hareketle alacağımız fidanı seçerken dikkat etmeniz gereken **en önemli** bilgi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kaç yıl sonra meyve vereceği
- B) Bakımının nasıl yapılacağı
- C) Hangi hava şartlarında yaşayabileceği
- D) Meyvesinin tadının nasıl olduğu

25. “İleride matematik öğretmeni olmak en büyük hayalim.” Diyen bir arkadaşınızla ilgili aşağıdaki çıkarımların hangisini yapmanız uygun olmaz?

- A) Matematik derslerini sevmektedir.
- B) Öğretmenlik mesleğini sevmektedir.
- C) Türkçe dersi sınavından düşük not almıştır.
- D) Matematik derslerinde başarılıdır.

EK-2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.					
2.Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.					
3.Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
4.Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.					
5.Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.					
6.Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.					
7.Türkçe dersine sevinerek gelirim.					
8.Türkçe dersi beni mutlu eder.					
9.Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.					
10.Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.					
11.İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.					
12.Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.					
13.İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.					
14.Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.					
15.Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.					
16.Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.					
17. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.					
18.Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.					
19.Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.					
20.Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.					
21.Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.					
22.Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
23.Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.					
24.Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.					
25.Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.					
26.Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.					
27.Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.					

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru 1. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin sağladığı yararlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Soru 2. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplarırken eleştirel düşünme becerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misin?

Soru 3. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra Türkçe dersine yönelik tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? Olduysa anlatabilir misin?

Soru 4. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra ne tür beceriler kazandığınızı söyleyebilir misiniz?

Soru 5. Eleştirel düşünme eğitiminin sağladığı avantajlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK-4. Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/04/2021-E.36584

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 08.04.2021	Oturum Sayısı : 8	Karar Sayısı : 2021/8-26
Etik Açıdan Uygun		
Çalışma Adı	Eleştirel Düşünme Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına etkisi	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi İhsan Güzel (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütüfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://www.turkiye.gov.tr/inonu-universitesi-ebys?eD=BSEK15C6P5> adresinden yapılabilir. (PIN:13442)



Fulya Topçuoğlu... 11.03.2021

Alıcılar: ben v



İhsan Hocam merhaba,
Çok teşekkür ederim ne kadar nazik ve güzel bir mesaj.
Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.
Ekte ölçek formunu da gönderiyorum.
Selam ve sevgilerimle.

İhsan Güze [Redacted] 11 Mar 2021
Per, 16:16 tarihinde şunu yazdı.

[Alıntılanan metni göster](#)

—
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

EK-5. Etkinlik Örnekleri

DEDEKTİF

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler.

Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, küçük grup tartışması.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıda iki problem durumu bulunmaktadır. Bu problemlere ait çözümleri bulmak için sınıf 4 eşit gruba bölünür ve her gruba etkinlik kuralları anlatılır. Her grupta bir başkan bir de sekreter bulunur ve grubun her üyesinin 2'şer dakika süresi olduğu açıklanır. Gruplar sırasıyla iki problemi de incelerler. Sekreter diğer grup üyelerinin tartışmalarını kısaca not eder ve başkana verir. En son başkan söz alır ve grup arkadaşlarının görüşlerini kısaca toplarlar. Sonrasında sırasıyla grupların problem durumları tahtaya yansıtılır. Sekreter grubun son görüşünü açıklar ve sınıfta buna eklenecek noktalar olup olmadığı sorulur. Bir sonuca varılarak etkinlik bitirilir.

Düşünelim 1. Beden eğitimi dersinde kullandığımız, okula ait top kayboldu. Bu topun bulunması için hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız?

Düşünelim 2. Şehrinizdeki ormanlarda büyük bir yangın çıkmıştır. Bu yangının çıkış nedenlerini bulmak için hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız?

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin uygulanması esnasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

GERÇEK Mİ? FİKİR Mİ?

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Özne ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır.

Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Her öğrenciye üzerinde “GERÇEK” ve “FİKİR” yazan kâğıtlar dağıtılır. Öğretmen aşağıdaki cümleleri okur. Öğrenciler ifadelerin nesnel ve öznel olma durumuna göre ellerindeki kâğıtları kaldırır.

- a. Okullar en önemli eğitim kurumlarıdır (G).
- b. En önemli ders Türkçe dersidir (F).
- c. Kitap okumak en güzel etkinliktir (F).
- d. En büyük gezegen Jüpiter’dir (F).
- e. Türkiye kuzey yarım kürede yer almaktadır (G).
- f. Kâğıt üretimi için ağaçlardan yararlanılmaktadır (G).
- g. Kalbimiz kanı pompalama işlevi görür (G).
- h. En zor ders matematiktir (F).
- i. Yüzölçümü en büyük olan ülke Rusya’dır (G).
- j. Futbol dünyadaki en eğlenceli spordur (F).
- k. En çok izlenen spor dalı futboldur (G).
- l. Kediler çok sevimli hayvanlardır (F).
- m. Köpekler kedileri sevmez (F).
- n. Gelecekte insanlar başka gezegenlerde yaşayacaklar (F).
- o. Ekranı uzun süre bakmak gözlere zarar verir (G).

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

TAHMİN ET!

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası, büyük grup tartışması

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Sınıf beş eşit gruba ayrılır. Her gruba aşağıdaki senaryolardan biri verilir. Öğrencilerden bu senaryoların sebebini anlamamıza yardım edeceğini düşündükleri bir cümleyi çalışma kâğıdına yazmaları istenir. Her grubun sebebe yönelik yazdığı cümleler tahtaya yazılır. Sorunu anlamamıza yardımcı olabilecek cümleler tartışılır. Sınıfta her bir cümle için el kaldırarak oylama yapılır. Salt çoğunluğun oyunu alamayan cümleler tahtadan silinir ve yarışmanın galibi olan grup belirlenir.

- a. Mahallenizdeki çöplerin son üç gündür toplanmadığını fark ettiniz. Bunun sebebi ne olabilir?
- b. Okula geldiğinizde Türkçe öğretmeninizin okula gelmediğini fark ettiniz. Sebebi ne olabilir?
- c. Şehrinizdeki ormanlarda yangın büyük bir yangın çıktı. Sebebi ne olabilir?
- d. Bu yaz tarihteki en sıcak yıl olarak kayıtlara geçmiştir. Sebebi ne olabilir?
- e. Şehrinizde son yıllarda trafik yoğunluğu artmıştır. Sebebi ne olabilir?

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

EN ÖNEMLİ BİLGİLER

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, büyük grup tartışması.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Sınıfa aşağıdaki durumlar sunulur. Tahtaya yazılan durumlara ait fikirlere yönelik oylama yapılır. Oylama sonrasında belirtilen fikirlerden en az puan maddeden en yüksek puan alan maddeye doğru tek tek tartışılarak bir sonuca varılır.

Düşünelim 1. Kaleminizi kaybettiğinizi varsayalım. Onu bulmak isteyen insanlara yardımcı olacağını düşündüğünüz bilgileri işaretleyiniz.

- a. Kalemi nereden aldığınız
- b. Kalemin türü
- c. Kalemi en son ne zaman kullandığınız
- d. Kalemin rengi
- e. Kalemin markası
- f. Kalemi size kimin aldığı
- g. Kalemin fiyatı
- h. Kalemi ne kadar sevdiğiniz

Düşünelim 2. Kitapçıdan bir hikâye kitabı satın alacaksınız. Bu kitabın hangi özellikleri kitabı satın almanızda etkilidir?

- i. Kitabın konusu
- j. Sayfa sayısı
- k. Kapağındaki resim
- l. Kitabın ismi
- m. Kitabın fiyatı
- n. Yazarının hangi ülke vatandaşı olduğu
- o. Arkadaşlarınızın da o kitabı okuması
- p. Kitabı satan kişinin tavsiyesi
- q. Yazarın sizinle adaş olması

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

VARSAYIMLAR

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler.

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası, büyük grup tartışması

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğrencilere üzerinde “EVET” ve “HAYIR” yazılı kâğıtlar dağıtılır. Varsayım teriminin tanımı yapılır. Aşağıdaki cümleler sırasıyla okunur. Öğrenciler varsayım olduğunu düşündükleri cümlelere göre ellerindeki kâğıtları kaldırır. Yanlış yanıt veren öğrencilerle cümleler tartışılarak sonuca varılır.

1. Ali basketbol oynamayı seviyor. Demek ki basketbol zevkli bir spordur (E).
2. Bu kitabın kapak resmi çok güzel; bence kitap da güzeldir (E).
3. Sigara içen birinin yanında bulunmak da sağlığımıza zarar verir (H).
4. Geçmişte yaşayan hayvanlar şimdikilerden daha fazla besin bulabiliyorlardı (E)
5. Ayşe benimle hiç konuşmuyor sanırım bana küstü (E).
6. Şehrimizdeki nüfus gittikçe azalıyor. Sanırım şehir göç veriyor (E).
7. Arabalarda kullanılan yakıt doğaya zarar veriyor (H).
8. Meteoroloji müdürlüğüne göre bugün yağmur yağacak (H).
9. Mehmet okula hep geç kalıyor. Sanırım evi okula uzak (E).
10. Doğalgazla ısınma çevreye en az zarar veren ısınma türüdür (H).
11. Kardeşimin karnı ağrıyor, bence dün yediği bir şey dokundu (E).
12. Babam bugün eve geç geldi. Sanırım işleri çok yoğun (E).
13. Yüksek sesle müzik dinlemek kulaklarımıza zarar verebilir (H).
14. Masanın ayağı durduk yere kırıldı. Sanırım sağlam malzeme kullanılmamış (E).
15. Matematik dersinin öğretmeni rapor almış. Hastalanmış olmalı (H).
16. Arkadaşım Halil çok mutsuz görünüyor. Evde bir problem olabilir (E).
17. Cep telefonlarının yaydığı radyasyon sağlığa zararlıdır (H).
18. Kantinde simit çok çabuk tükeniyor. Yeterli sayıda getirilmiyor olabilir (E).
19. Okulumuz eve yakın olduğundan çok erken varıyorum (H).
20. Bugün babam çok yorgun. İş yerinde çok çalışıyor olmalı (E).

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

DÜŞÜNCE DEĞİŞTİRMECE

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Bir kaynağın güvenilirliğini belirler/ Ölçütleri, güvenilirliği saptamada etkin biçimde kullanır

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası, münazara.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıdaki tartışmanın bulunduğu çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır. Her öğrenciden aşağıdaki düşünceyi ve düşüncenin aksini savunacak üç adet cümle yazmaları istenir. 20 dakikalık süre sonunda öğrenciler yazdıklarını sesli olarak okurlar. Konu sınıfta tartışılarak ortak bir karara varılır.

1. Okullarda okul formalarının giyilmesi zorunlu olmalıdır. Çünkü:

- a.
- b.
- c.

2. Okullarda kıyafet seçimi serbest olmalıdır. Çünkü:

- a.
- b.
- c.

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

ÖRTÜLÜ ANLAMLAR

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Verilen metindeki örtülü anlamları belirler

Materyaller: Bilgisayar, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası, büyük grup tartışması

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Örtülü anlamın tanımı yapılarak örneklerle açıklama yapılır. Çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak verilen cümlelerdeki örtülü anlamları bulmaları istenir. Daha sonra cümleler okunarak öğrencilerle tartışılır.

ÖRTÜLÜ ANLAM ÖRNEK ÇALIŞMA

Örtülü Anlam Nedir?

Bir cümlede doğrudan söylenmeyen sözlerin cümlenin akışı içerisinde dolaylı olarak ifade edilmesine örtülü anlam denir. Örtülü anlam da cümle içerisinde gizlenmiş hâlde bulunan ikinci bir cümle vardır diyebiliriz. Örneğin “Milli takım Almanya’yı da yendi” cümlesinin içerisinde gizli olarak “Milli takımın yendiği en az bir başka takım daha var” anlamı gizlidir. Örtülü anlam genellikle bağlaçlarla yapılır ancak bu ifade de bir örtülü anlamdır. Çünkü genellikle bağlaçlarla yapılır ifadesinden başka yollarla da yapıldığı anlamı çıkmaktadır. Mesela kıyaslama ya da aşamalı bir durumdan söz etme şeklinde de olabilmektedir.

Türkçe dersi programında örtülü anlam ile ilgili olarak Mehmet Akif’in şu sözü örnek olarak verilmiştir: “Allah bir daha bu millete İstiklal Marşı yazdırmazın!” Bu cümlede Mehmet Akif’in örtülü olarak kastettiği anlam “ Bu millet bir daha İstiklal Savaşı vermek zorunda kalmasın ve bir daha İstiklal Marşı yazma zorunluluğu olmasın” dır.

1. Toplantıya Ali de gelecek. (Toplantıya başkalarının da geleceği anlamı çıkartılır.)
 2. Dere kenarında olan evler heyelan nedeniyle yıkıldı. (Dere kenarında olmayan evler zarar görmedi anlamını çıkartılır.)
 3. Doğum gününe seni de bekliyorum. (Doğum gününe başkaları da gelecek sen de gel anlamı çıkartılır.)
-

SİZ DE AŞAĞIDAKİ CÜMLELERDEKİ ÖRTÜLÜ ANLAMLARI YAZINIZ.

- ❖ Hava bugün daha güzel.
(.....)
 - ❖ Artık seni sağlıklı görüyorum.
(.....)
 - ❖ Toplantıya müdür de gelmiş.
(.....)
 - ❖ Hava artık ısınmaya başladı.
(.....)
 - ❖ Beni sadece sen anlayabilirsin.
(.....)
 - ❖ Sen de başarılı bir öğrencisin.
(.....)
 - ❖ Bir de Muş'u görelim.
(.....)
 - ❖ O çocuk konuyu daha güzel anlatıyor.
(.....)
 - ❖ Artık öğrenciler daha çok kitap okuyor.
(.....)
 - ❖ Sınavda örtülü anlamla ilgili de soru sorulacakmış.
(.....)
 - ❖ Kazada bizim araç çok zarar görmüş.
(.....)
 - ❖ En güzel pastayı annem yapar.
(.....)
 - ❖ Doğum günüme seni de bekliyorum.
(.....)
 - ❖ Benim de karnım acıktı.
(.....)
 - ❖ Bugünden itibaren sıcaklıklar artacak
(.....)
 - ❖ Beni yalnız sen tanıyorsun.
(.....)
-

-
- ❖ Hüseyin yine okula geç kaldı
(.....)
 - ❖ Semih daha başarılı bir forvet
(.....)
 - ❖ Yarınki toplantıya seni de bekliyorum
(.....)
 - ❖ Dere kenarında olan evler heyelan nedeniyle yıkıldı.
(.....)
 - ❖ “Ahmet yine kaza yapmış.”
(.....)
 - ❖ Doğum gününe seni de bekliyorum.
(.....)
 - ❖ Barcelona dünyanın en büyük futbol takımlarındandır.
(.....)

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

METNİ TAMAMLA!

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40+40 dakika

Kazanımlar: Verilen metindeki örtülü anlamları belirler, verilen metni kendi cümleleriyle tamamlar.

Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Metin tamamlama, beyin fırtınası, büyük grup tartışması

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtıldıktan sonra metin sesli olarak okunur. Öğrencilerden metni kendi cümleleriyle tamamlamaları istenir. Çalışma kâğıtları toplanarak öğrencilere karışık olarak dağıtılır ve metinlerin sesli olarak okunması istenir. En çok beğenilen metinler tartışılarak belirlenir.

Genç iş adamı, şehrin sokaklarının birinde son model arabasıyla biraz hızlı gidiyordu. Az ilerisinde alışveriş mağazaları bulunan bir çocuk parkının kenarından geçiyordu ki, bir şeyin hızla geçip arabasına çarptığını hissedip yavaşladı. Ne olup bittiğini anlamak için frene bastı ve biraz geriye gidip arabaya çarpan şeyin ne olduğunu anlamaya çalıştı. Arabaya bir tuğla çarpmış ve yan kapıyı biraz ezmişti. Tuğlanın arabaya atıldığı istikamete doğru yürüdü ve orada gördüğü bir çocuğu yakalayıp, çocuk parkının duvarına doğru itti:

- Ne yaptığının farkında mısın?

“Özür dilerim.” dedi çocuk. “Ne yapmam gerektiğini bilmiyordum. Tuğlayı yola fırlattım çünkü kimse durmuyordu.

.....

.....**Yukarıdaki öyküyü tamamlayıp öyküye uygun başlık yazınız.**

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorulan sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

EŞLEŞTİR!

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

Materyaller: Çalışma Kâğıdı

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, beyin fırtınası

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıdaki çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Atasözlerinden hangilerini daha önce duyduklarını düşünüp işaretlemeleri istenir. Çalışma kağıdındaki eşleştirmeleri yapmaları için süre verilir. Eşleştirmeler sırayla okutulur.

Aşağıdaki atasözleri ile uygun tutum ve davranışları eşleştiriniz.

- | | |
|--|----------------------------|
| 1- Denize düşen yılanı sarılır. | a) Hâlden anlamama |
| 2- Lâfla peynir gemisi yürümez. | b) Bir işi isteksiz yapma |
| 3- Tavşan dağa küsmüş, dağın haberi olmamış. | c) Umudunu kaybetmeme |
| 4- Eğilen baş kesilmez. | ç) Ölçülü davranma |
| 5- Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır. | d) Boş yere hayal kurma |
| 6- Ayağını yorganına göre uzat. | e) Affetme |
| 7- Gönülsüz yenen aş, ya karın ağrıtır ya baş. | f) Boş konuşmaktan kaçınma |
| 8- Gün doğmadan neler doğar. | ğ) Umursamama |
| 9- Var ne bilsin, yokun hâlden. | h) Çaresizlik içinde kalma |
| 10- Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur. | ı) Açgözlü olma |

Aşağıdaki atasözlerini aynı anlama gelenler ile eşleştiriniz.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1- Keskin sirke küpüne zarar. | a) Ağaç yaprağıyla gürler. |
| 2- Mum dibine ışık vermez. | b) Eden bulur. |
| 3- Ağaç yaş iken eğilir. | c) Demir tavında dövülür. |
| 4- Haydan gelen huya gider. | ç) Öfkeyle kalkan, zararlar oturur. |
| 5- Çalma elin kapısını, çalarlar kapını. | d) Üzüm üzüme baka baka kararır. |
| 6- Yalnız taş, duvar olmaz. | e) Terzi kendi söküğünü dikemez. |
| 7- Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan. | f) Sel ile gelen yel ile gider. |

Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-

ANLAT BAKALIM

Sınıf: 5.Sınıf

Süre: 40 dakika

Kazanımlar: Hazırlıksız konuşma yapar. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Materyaller: Çalışma Kâğıdı, akıllı tahta, projeksiyon.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş yolu ile öğretim, soru-cevap, beyin fırtınası

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıdaki görsel tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden resme bakmaları ve düşünmeleri istenir. Kendi hayatlarından örnek vererek bu görsel hakkında konuşma yapmaları istenir. Konuşmaya hazırlık yapmaları için beş dakika süre verilir. Öğrencilerden gönüllü olanlar tahtaya çıkarak resim hakkında konuşur. Konuşma bittikten sonra diğer öğrencilerden konuşmacıya soru sormaları istenir.



Değerlendirme

1. Davranış ve beceriler süreç içerisinde gözlemlenerek değerlendirilir.
 2. Etkinliklerin yapımı sırasında kazanımlarla ilgili sorularla eksikliğin olup olmadığı belirlenir.
 3. Etkinliklerin yapımı sırasında eksik öğrenmeler varsa alternatif etkinlik yapılır.
-