

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

WALDMANN MODELİ İLE YAPILAN METİN ÖĞRETİMİNİN 8.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, ELEŞTİREL
DÜŞÜNME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şener DEMİREL

HAZIRLAYAN
Elif Emine BALTA

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

WALDMANN MODELİ İLE YAPILAN METİN ÖĞRETİMİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Şener DEMİREL

HAZIRLAYAN

Elif Emine BALTA

Jürimiz,30.09.2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Hayati AKYOL
2. Prof. Dr. Şener DEMİREL
3. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
4. Doç. Dr. Ercan ALKAYA
5. Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Waldmann Modeli İle Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi****Elif Emine BALTA****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı****ELAZIĞ–2011; Sayfa: XVI+247**

Bu araştırmada, metin öğretiminde kullanılan Waldmann modelinin, öğrencilerin, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde Sivas ili, merkez ilçesinde bulunan Fevzi Paşa İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Türkçe dersleri, metin öğretimi, deney grubunda (N=30) Waldmann modeli etkinlikleriyle ve kontrol grubunda (N=30) ise geleneksel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma, ön test ve son testlerin uygulandığı haftalar da dâhil olmak üzere 11 hafta sürmüştür.

Deney ve kontrol grubuna “Çıkarım Yapabilme Testi” (ÇYT), “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Düzey X” (CEDTDX) ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” (TYDT) uygulandı. Bu testlerden elde edilen veriler, SPSS 16.00 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde yüzde (%), frekans (f), bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle ifade edilebilir:

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.
3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, gruplar arasında, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının hiçbirinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Araştırma süresinde ve sonunda Türkçe öğretmeni ve deney grubu öğrencileriyle yapılan sözlü ve yazılı görüşmelerde, Waldmann modeline ilişkin fikirlerin olumlu olduğu belirlenmiştir. Modele ilişkin olumlu fikirlerin, öğrencilerde “eğlenceli, ayrıntılı ve anlaşılır” ifadeleriyle kodlandığı görülmüştür. Öğrenciler, aynı zamanda, Waldmann modelinin etkinlikleriyle yapılan metin öğretimi süresince öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinliklerin zengin oluşundan duydukları memnuniyeti de dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Metin Öğretimi, Waldmann Modeli, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Okuma-Anlama Becerisi.

ABSTRACT

Ph. D. Dissertation

**An Investigation of the Effect of Waldmann Model Based Text Education on 8th.
Grade Students' Reading Comprehension, Critical Thinking and Creative
Thinking Skills**

Elif Emine BALTA

Fırat University

The Institute of School of Educational Sciences

The Department of Turkish Education

ELAZIĞ-2011; Page: XVI+247

In this study, whether the Waldman Model, which is used in text education, is effective in building reading comprehension, critical thinking, and creative thinking skills was tried to be determined.

Study group of this research conducted for this goal, consists of 8th grade students of Fevzi Paşa Elementary School in Sivas, in fall semester of 2010-2011 academic year. While in experimental group Turkish lessons were conducted through the instrument of text education with Waldmann model activities, the control group was given a traditional education. Experimental study lasted for 11 weeks including pre-test and last test weeks.

Test of Inference Ability in Reading Comprehension, Cornell Critical Thinking Skills Tests Level X and Torrance Test of Creative Thinking was administered as pre-test and post-test to students both in the experimental and control groups. Data, gathered from these tests, were analyzed by SPSS 16.00 Statistics Package Program; to analyze the data, percentage (%), frequency, paired samples and independent samples t-test were used. In the study, significance level was accepted as 0.05.

At the end of this study the following results were obtained:

1. When average of reading comprehension post-test scores of the students in the experimental group and average of post-test scores of the students in the control group are compared, it was observed that reading comprehension skills of the students in the experimental group improved in significant level.
2. When average of critical thinking post-test scores of the students in the experimental group and average of post-test scores of the students in the control group are compared, it was observed that critical thinking skills of students in the experimental group improved in significant level.
3. When average of creative thinking post-test scores of the students in the experimental group and average of post-test scores of the students in the control group are compared, no improvement in significant level was observed in fluency, flexibility and originality.
4. In oral and verbal interviews with Turkish teacher and the students in the experimental group during and after the research, it was observed that opinions for Waldman model were positive. It is further observed that positive opinions for the model are coded by the students as “entertaining, detailed and comprehensible”. The students also stated that subjects learned during text education by Waldman model are longer lasting. In addition to this, students also stated their appreciation for the substantiality of activities.

Key Words: Text Education, Waldmann Model, Critical Thinking, Creative Thinking, Reading Comprehension Skill.

*Bana cennetten bakıp gülümseyerek güç veren güzel kızım
BEGÜM'e büyük özlemim ve tüm sevgimle...*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIV
ÖN SÖZ	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.1.1. Denenceler	6
1.1.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	6
1.1.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler.....	6
1.1.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler.....	7
1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	7
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme	10
2.1.1. Yaratıcılık ve Tanımı.....	12
2.1.1.1. Yaratıcı Düşünme ve Tanımı.....	12
2.1.1.2. Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri.....	13
2.1.1.3. Yaratıcılığın Ölçütleri.....	13
2.1.1.4. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kavram Yanılgıları	14
2.1.1.5. Yaratıcılık İçin Gerekli Süreçler	16
2.1.1.6. Yaratıcı Düşünmenin Gerekliliği ve Değerliliği.....	17
2.1.1.7. Yaratıcı Düşünmenin Engellenmesi ve Engellerle Başa Çıkma.....	18

2.1.1.7.1. Yaratıcı Düşünmenin Engellenmesi.....	18
2.1.1.7.2. Yaratıcı Düşünme Engelleriyle Başa Çıkmak	19
2.1.1.8. Yaratıcı Düşünmenin Öğretimi.....	20
2.1.1.8.1. Yaratıcı Düşünmede Öğretmen	21
2.1.2. Eleştirel Düşünme ve Tanımı	22
2.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	23
2.1.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri.....	24
2.1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği ve Değerliliği	28
2.1.2.4. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	29
2.1.2.5. Eleştirel Düşünmenin Ürün-Süreç Tartışması	31
2.1.2.6. Eleştirel Düşünmenin Engelleri ve Engellerle Başa Çıkma	32
2.1.2.7. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Yaklaşımları.....	34
2.1.2.7.1. Eleştirel Düşünmede Öğretmen	37
2.1.2.7.2. Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Kullanılmaması veya Yetersiz Kullanılması Halinde Karşılaşılabilecek Sorunlar	38
2.1.2.8. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yanılgılar	39
2.1.3. Yaratıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme İlişkisi.....	40
2.2. Dil ve Düşünme İlişkisi	42
2.2.1. Türkçe Dersinde Metin Öğretimi	44
2.2.1.1. Metin Öğretimi ve Dinleme.....	47
2.2.1.2. Metin Öğretimi ve Okuma.....	49
2.2.1.2.1. Eleştirel Okuma	51
2.2.1.3. Metin Öğretimi ve Yazma	52
2.2.1.4. Metin Öğretimi ve Konuşma	53
2.3. Waldmann Modeli.....	54
2.3.1. Waldmann Modelinin Özellikleri	54
2.3.2. Waldmann Modelinin Aşamaları	56
2.3.3. Waldmann Modeline Göre Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi	60
2.3.4. Waldmann Modeli ile Eleştirel Düşünmenin Ortak Yönleri	61
2.3.5. Waldmann Modeli ile Yaratıcı Düşünmenin Ortak Yönleri.....	65
2.4. İlgili Araştırmalar.....	66
2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Çalışmalar	66
2.4.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	67

2.4.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	76
2.4.2. Yaratıcı Düşünme ile İlgili Çalışmalar.....	84
2.4.2.1.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	84
2.4.2.2.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	86
2.4.3. Okuma-Anlama ve Metin Öğretimi ile İlgili Çalışmalar	90
2.4.3.1.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	91
2.4.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	92
2.5. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi	96

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	98
3.2. Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	99
3.2.1.Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	100
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101
3.3.1. Çıkarım Yapabilme Testi.....	101
3.3.1.1. Testin Puanlandırılması	102
3.3.1.2. Orijinal Testin Geliştirilmesi	104
3.3.1.3. Testin Türkçeye uyarlanması.....	105
3.3.1.3.1. Testin Dil Geçerliği.....	105
3.3.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi	106
3.3.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	108
3.3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlandırılması	110
3.4. Görüşme.....	110
3.4.1. Türkçe Öğretmeni İle Görüşme	111
3.4.2. Deney Grubu Öğrencileri İle Yapılan Görüşmeler	111
3.4.3. ÇYT Düşünme Boyutunu Ölçmek Amacıyla Yapılan Görüşmeler.....	112
3.5. Deneysel Desenin Uygulanması	113
3.5.1. Waldmann Modelinin Deney Grubuna Uygulanması	113
3.5.2. Kontrol Grubu	115
3.6. Verilerin Toplanması.....	116
3.6.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	117
3.6.1.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması:	117
3.6.1.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	117

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular	118
4.1.1. Araştırma Verilerinin Ön Analizine İlişkin Bulgular	118
4.1.2. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	121
4.1.2.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	121
4.1.2.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	122
4.1.2.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	122
4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	123
4.1.3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	123
4.1.3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	124
4.1.3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	124
4.1.3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	125
4.1.3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular	126
4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	127
4.1.4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	127
4.1.4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	128
4.1.4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	129
4.1.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	130
4.1.5.1. Waldmann Modeline Ait Etkinliklere İlişkin Yapılan Görüşmelerin Değerlendirmesi	130
4.1.5.1.1. Waldmann Modeli Etkinliklerinin Beğenilen Yönlerine İlişkin Görüşler	131
4.1.5.1.2. Waldmann Modeli Etkinliklerinin Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Görüşler	132
4.1.5.1.3. Çalışma Kitabındaki Etkinliklerle Karşılaştırma	134
4.1.5.1.4. Neler Öğrendiğine İlişkin Görüşler	135
4.1.5.1.5. Yapılan Etkinliklere Yönelik Ders Öğretmenin Görüşleri	137
4.2. Tartışma	138
4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma	138
4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma	142
4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma	145
4.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma	148

4.2.5. Okuma-Anlama ile Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	149
--	-----

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	150
5.2. Öneriler	152
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	152
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	152
KAYNAKLAR	154
EKLER	173
ÖZ GEÇMİŞ.....	247

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Deseni	98
Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı	100
Tablo 3.3. Uygulama Okulu Türkçe Dersi Planı.....	115
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	118
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	119
Tablo 4. 3. Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik, Orijinallik Alt Boyutu Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..	120
Tablo 4. 4. Deney Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4. 5. Kontrol Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4. 6. Grupların ÇYT Son Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.7. Deney Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.8. Kontrol Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.9. Grupların Son Test CEDTX Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4. 10. Deney Grubu ile Kontrol Grubu CEDTX Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanları.....	125
Tablo 4. 11. Grupların Son Test ÇYT Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4. 12. Deney Grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.13. Kontrol Grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	128

Tablo 4.14. Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Son Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.	129
Tablo 4.15. Uygulama Etkinliklerinin Beğenilme Nedenleri	131
Tablo 4.16. Uygulama Etkinliklerinin Beğenilmeme Nedenleri.....	132
Tablo 4.17. Uygulama Etkinliklerinin, Çalışma Kitabı Etkinliklerinden Farkları.....	134
Tablo 4.18. Etkinliklerin Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler	135

EKLER LİSTESİ

EK 1. Waldmann Modeline Yönelik Ders Planlarından Örnekler	174
EK 2. Çıkarım Yapabilme Testi	186
EK 3. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X.....	198
EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)	223
EK 5. Öğretmen Görüşme Formu.....	231
EK 6. Çıkarım Yapabilme Testi Madde Analizi Sonuçları.....	233
EK 7. Ön Uygulama Sonrasında Çıkarım Yapabilme Testinin Maddelerinin Seçeneklerin Puanlarına Göre İşaretlenme Oranları	234
EK 8. Deneysel Uygulama İçin Alınan İzin.....	235
EK 9. Çıkarım Yapabilme Testini Kullanma İçin Alınan İzin.....	236
EK 10. Cornell Eleştirel Düşünme Testini Kullanma İçin Alınan İzin	236
EK 11. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler	237

ÖN SÖZ

Yapılan her akademik çalışma, bir problemi çözerken yenilerini de doğurmaktadır. Bundan dolayıdır ki araştırmacılar hiçbir zaman sonu gelmeyecek olan akademik bir yolcuğun içindedirler. Bu çalışmada da okuma-anlama ve düşünme becerilerinin gelişmesinde bir nebze de olsa fikir yürütmek amacıyla, Waldmann modelinin etkisi bu becerilere etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılmıştır. Waldmann modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu model, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde ise istatistiksel düzeyde anlamlı bir artış sağlamamıştır. Bu sonuçlara dayanarak, Waldmann modelinin, Türkçe derslerinde kullanılmaya uygun bir model olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde ve tamamlanmasında benden yardımlarını ve ilgisini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Şener Demirel'e, araştırmanın, istatistiksel analizlerinin yanında diğer aşamalarında da bana yardım eden ve yön gösteren hocam Sayın Doç. Dr. Çetin Semerci'ye, beni şahsen tanımadığı halde her soruma değerli görüş ve önerileri ile karşılık vererek çalışmamın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Sayın Prof. Dr. Fatih Tepebaşı'ya saygılarımla birlikte teşekkürlerimi sunuyorum.

Manevi desteklerini gördüğüm hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hikmet Yılmaz ve Yrd. Doç. Dr. Nuriye Semerci'ye, değerli dostum Arş. Gör. Özlem Çakar'a, Yrd. Doç. Dr. Evren Karataş ve Dr. Özgen Felek'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamımın her döneminde duaları, maddi ve manevi destekleri ile yanımda olan canım annem Nihal Küçük, babam Prof. Dr. Sabahattin Küçük'e, sevgilerimle birlikte teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezime başlamamda bana güç verdiği ve zorlandığım her noktada yanımda olduğu için hayattaki en büyük şansım, sevgili eşim Kemal Balta'ya çok teşekkür ediyorum.

KISALTMALAR LİSTESİ

ABP	: Akademik Başarı Notları
Akt	: Aktaran
CEDTDX	: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X
Çev	: Çeviren
ÇYT	: Çıkarım Yapabilme Testi
DG	: Deney Grubu
Ed	: Editör
KG	: Kontrol Grubu
ÖT	: Ön Test
p	: Anlamlılık Düzeyi
SBS	: Seviye Tespit Sınavı
SBS-T	: Seviye Tespit Sınavı Türkçe Alanı Doğru Cevap Sayısı
ST	: Son Test
t	: T Değeri
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel-A

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacı, denenceleri, önemi ve gerekçesi, varsayım ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Bilgi üreten çağdaş toplum olabilmenin en temel gereksinimi, eğitilmiş bir başka deyişle, “eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı isteyen” bireylerdir. Bu değişikliği hazırlamaksa eğitimin yaratıcı işlevlerinden biridir (Tezcan, 1997: 188). Tüm eğitim sistemleri toplumun eğitilmiş birey ihtiyacını karşılar. Eğitilmemiş bireyler ise toplumun ilerlemesini, gelişmesini ve olumlu yönde değişmesini doğrudan engelleyici unsurlardan biridir.

Eğitilmiş hale gelmek ve doğru kararı uygulamak insanın yaşamında belki mutluluğu, erdemli olmayı ve ekonomik başarıyı kesin olarak garantilemez; ancak, kesin olan bu tür konularda daha iyi imkânlar sunduğudur. Ayrıca eğitilmiş olmak, açık bir şekilde yanlış verilen kararların sonuçlarına dayanmaktan ve bireylerin ve çevresindekilerin böyle zayıf seçimlerin, istenilmeyen ve kaçınılan sonuçlarını yüklenmelerinden daha iyidir (Facione, 2007: 1). Eğitilmiş insan olabilmek kendi kendine düşünebilme becerisine sahip olma, kendi güç ve sınırlarının farkında olup, kendini yenilemedir. Bu amacın gerçekleşmesi ise temelde özgürlük kavramıyla yakın ilişkilidir. “Yetişkin insanın özgürlüğü, onun daha önceki yaşamında eğitilmesini, rehberlik ve disipline edilmiş olmasını gerektirir” (Tezcan, 1997: 87).

Eğitilmiş bireylerin olduğu güçlü toplumlarda demokrasi kavramı gerçek anlamda anlaşılmıştır. Bireysel özgürlüklerin olduğu, bireylerin haklarının korunduğu, bireylerin sınırlarının da farkında olarak farklı fikirleri ifade edebildikleri ortam, demokratik ortamı çağırıştırır. Böyle bir sistemin vatandaşının sabit fikirli ve eleştiriye kapalı olmak yerine eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlamada güçlük çekmeyen, karşılaştığı zorluklarla baş etme gücüne sahip olan, fikir, durum veya eşyaya karşı kendi bakış açısını oluştururken farklı bakış açılarını da değerlendirebilen türden özelliklere sahip olması gerekmektedir. Yalnız bu özelliklere sahip bireyler kendi farkındalıklarına ulaşır ve kamuoyunu şekillendirebilme gücüne sahip olurlar (Tezcan, 1997: 87; Özden, 2000: 91).

Aristo, düşünmenin “zihnin kapsama alanına giren her olguda “neden?” sorusunun cevabını aramak demek” olduğunu söyler (Alatlı, 2009: 56). O halde “neden” sorusuna cevap verebilecek bir eğitimin yapılması, sonuçlarının da ona göre alınması gerekmektedir. Neden sorusuna yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin eleştirel düşünme yolunu açacağını görmemek imkânsızdır.

Eğitilmiş bireylerden beklenen, onların öğrendiklerini, kabul ettiklerini, karşılaştığı bilgi ve ifadeleri sorgulayabilmeleri, mantıksal çıkarımlar yapabilmeleri ve bunları günlük hayatla ilişkilendirebilmeleridir. Eğitimde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin varlığı, bireyin bunları kazanması onun günlük hayatta olduğu gibi akademik başarılarını geliştirmede de etkilidir (Güven ve Kürüm, 2006: 86; Koray vd. 2004: 2).

Büyükkantarcıoğlu’na göre (2006: 5) eleştirel düşünme, “nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimidir. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca, insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.”

Eleştirel düşünme, düşünmenin iyi geliştirilmiş ve güçlü bir yoludur (Çubukçu, 2006: 4). Çünkü analiz etme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi öğeleri içerir (Paul, 2005: 28). Eleştirel düşünmeye, düşünmenin iyi geliştirilmiş hali olma özelliğinin yüklenme nedenlerinden biri de onun, zayıf fikirleri zihinden temizleyip güçlü ve daha iyi olan fikirleri tanımlamak için düşüncenin aynı noktada birleşmesini ve analizini içermesidir (Allen ve Gerras, 2009: 7).

Bir konuda hüküm verme ya da yargıya varma, konunun önemine ve derinliğine göre belli bir zihinsel süreci gerektirir. Söz konusu bu süreç ilk olarak bilgi edinimi ile başlar. Bilginin edinimi ve akılcı kullanımı, gerekli delillerin, mantıksal dayanakların tespiti, yerinde kullanımı ve durumun “kendi şartları içinde” değerlendirilmesi eleştirel düşünmenin bir yönüdür.

Eleştirel düşünme, eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden, yöntemlerden biri değil, eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Yıldırım ve Yalçın, 2008: 168). Eleştirel düşünmenin, derslerin amaç ve süreç olarak merkezine oturması, geleneksel bir metot olan ezberciliğin de önüne geçilmesini sağlar. Bugün ülkemizde var olan eğitim sisteminin merkezinde, verilmiş olan bilginin ölçülmesini amaçlayan sınavların olması öğrencileri istem dışı da olsa “*bilgi katalizörü*” konumuna sokar. Bu sebeple artık toplumu oluşturan bireylerin ezberci, düşünemeyen, kendine

sunulan ile yetinen, sorgulamadan kabul eden, bilgi üretmeyen nitelikte olmaları kaçınılmazdır. “Bilgi üreten” toplumu oluşturmanın yolu bu değildir (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 8). Bilgi üreten kişi olabilmenin yolu, öncelikle kişinin kendini tanıması, zihinsel süreçlerinin farkında olmasından geçer. Bireyin zihinsel becerilerinin farkında olması, kendi anlamasını, problem çözmesini, sorgulamasını ve değerlendirmesini yapabilmesidir. Ancak bunları tam ve yerinde yapabilen kişilerin üretime katkısı olabilir. Eğitim-öğretimde yeni yaklaşımlar ortaya konulsa da ne yazık ki öğrencileri halen “bilgi katalizörü” (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 8) olarak görmenin sonu gelmemiştir.

Türkiye’de de, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi zihinsel verimliliğin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Güneş, 2009: 1). Bu hedef, Türkçe dersleri üzerine de kurulabilir. Çünkü zihinsel verimliliğin bir adımı olan düşünmenin, iletişimdeki en önemli fonksiyonu, anlamada bulunabilir. İnsan ilişkilerinde anlama “bizi ötekine, ötekini de bize bağlayan bir köprü gibidir” (Taşdelen, 2006b: 174). Anlama, temel dil becerilerinin tam ve doğru olarak kazanılmasıyla en verimli halini alacaktır. Türkçe dersi, temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim-öğretim süreci ilerledikçe, metinler bakımından Türkçe dersi kimlik değiştirir ve gittikçe karmaşık bir hale gelir. Temel anlama düzeyinden günlük dil üzerine kurulu olan edebî dili anlamaya kadar gider. Ayrıca öğrenci ilköğretimin ilk yıllarından itibaren şiir, masal gibi edebî türlerle de karşılaşır ki edebî metinler, “anlatısal imgelerle okurun düşünsel ve duysal gelişimine katkı sağlar” ve “çok yönlü yorum yapmaya” imkân tanır (Genç, 2007: 48).

“Sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek, hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır” (Babacan, 2003: 61). Dil eğitimi ile edebiyat eğitiminin birbirinden ayrılması hem güç hem de anlamsızdır. Edebiyat eğitimi, “uygulamalar” alanı ile bu uygulamaların verimli olması, yenileşmesi, yönlendirilmesi için gerekli olan “kuramların” birlikteliği, bütünlülüğüdür ve bu bütünlüğün sürekliliğinin sağlanması ve kuramların denenerek geçerli hale gelmesi gerekmektedir (Günay, 2006).

Edebî metinler, insanın kendisini, içinde bulunduğu kültürü, diğerlerini, diğer anlayışları, kültürleri, dünyayı tanıma imkânı verirken, metinlerle aktif olarak uğraşan öğrenciler için eleştirel düşünme ve okumada, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmada güçlü bir araç olarak da tanımlanabilir. Edebî metinlerle haşır neşir olan öğrenci, aktif,

derinlemesine okumayı, soru sormayı, anlamayı öğrenecek ve işin en iyi tarafı, bunları yaparken eğlenecektir (Babacan, 2003: 73; Tutaş, 2006: 94).

Türkçe dersleri, temel dil becerilerinin kazandırılmasını amaçlar. Temel dil becerileri ise iletişimin öğeleridir ve iletişimi gerçekleştirir. Bülbül (2009: 193), dilin tek bir işleve sahip olmadığını onun, “diller arası, kültürler arası, düşünler arası, duyular arası ve daha birçok zihinsel, imgesel ve sanatsal işlevleri”nin varlığını da hatırlatır. Bülbül’ün bu ifadeleri, temel dil becerilerinin neden bu kadar karmaşık olduğunun ve bu becerileri edinme çalışmasının yaşam boyu, sürekliliği gerektirdiğinin de açıklaması olmaktadır.

Demir ve Yapıcı’ya göre (2007: 178), günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği, okuduğunu ve dinlediğini anlamayan, düşündüklerini ve kendini ifade edemeyen, her şeyi kolay kabullenen veya önyargıları nedeniyle hemen reddeden, özgüven eksikliği yaşayan, bu yüzden de eleştirmeyen, tartışmayan yani demokrasinin insana sunduğu tüm hak ve özgürlüklerden feragat eden nesiller yetişmesine sebep olmaktadır.

Türkçe derslerinde, anlama ve anlatma yollarından olan dinleme ve konuşma becerileri, ihmal edilmiş, bu beceriler üzerinde fazlaca durulmamıştır (Doğan, 2008: 264; Doğan, 2009: 185). Dil becerileri bir bütün olarak düşünüldüğünde, birinin eksik bırakılması diğerlerini de etkileyeceği bir gerçektir. Yazma zihinsel olma özelliğini taşır, onu bir üst düzeye taşıyan durum ise zihinsel olarak senteze dayanmasıdır (Küçük, 2006: 4). Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin kazandırılma yollarından biri düşünsel etkinliklerin sistemli ve planlı olarak sağlanmasıdır.

Passmore (1991: 644), ezber ve alışkanlıklar yerine, becerilerin kazandırılmasının, zihnin aktif ve çalışır olmasının sağlandığı okullardaki eğitimin, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme için yardımcı olacağını ifade eder.

Demirkaya (2008: 93,108) eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının istendiği eğitim durumlarının şekillendirilmesinde, etkinliklerin öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmesinin gereğini belirtir. Sözü edilen bu etkinliklerin, öğrencinin süreçte bilgi ve beceri kazanmasını, ön bilgileri ve bireysel yaşantılarının öğrendikleri ile bütünleştirebilmesini sağlaması gerektiğini söyler. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici materyallerin az olduğu, ders kitaplarındaki alışılmış soruların, böyle geliştirici bir etki sahibi olmadığı problemine de değinir.

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi bağımsız ve özgür düşünebilen, düşünmekten ve bunu ifade etmekten korkmayan öğrencilerin bulunduğu eğitim öğretim ortamlarında, farklı fikirlere ve eleştirilmeye açık eğitimci ve öğretmenlerin elinde daha kolay ve başarılı olacaktır (Demirkaya, 2008: 93). Sadece bu fikir temel alındığında dahi, Waldmann'ın geliştirdiği üretim yoluyla edebiyat öğretimi modelinin, eğitim ve öğretim ortamları için iyi bir alternatif olduğu düşünülebilir (Waldmann, 2007).

1.1. Araştırmanın Amacı

Türkçe dersi, diğer üst düzey düşünme becerileri gibi eleştirel düşünmeyi de destekleyebilecek içerik ve araçlara sahiptir. Bu çalışmada, edebî metinlerin üretim temelinde incelenmesinin ve çözümlenmesinin, eleştirel düşünmeye katkısının ve ders kitaplarında var olan metin incelemeleri ile yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin sağlanması konusunda bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin dil ve düşünme yönünde katkı sağlayacağı ve fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Waldmann'ın geliştirdiği ve önermiş olduğu üretim yoluyla edebiyat öğretimi modeli ile gerçekleştirilen edebî metin öğretiminin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmak ve eğer böyle bir etki varsa bunun (olumlu veya olumsuz) niteliğini belirlemektir.

1. Araştırmanın birinci alt amacı, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin okuma-anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilere ÇYT ön test ve son test olarak uygulanmıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt amacı, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla öğrencilere ön test ve son test olarak CEDTDX uygulanmış, sadece son test olarak ÇYT sözlü görüşme yapılmıştır.
3. Araştırmanın üçüncü alt amacı, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla öğrencilere ön test ve son test olarak TYDT verilmiştir.
4. Deney grubu öğrencilerinin ve Türkçe dersi öğretmenin modelle ait etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.1. Denenceler

Alt amaçlar doğrultusunda aşağıda ifade edilen denenceler sınanmıştır.

1.1.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Araştırmanın birinci alt amacı, deney ve kontrol gruplarının iki boyutlu bir ölçme aracı olan Çıkarım Yapabilme Testi'nin okuduğunu anlama boyutuna yönelik puanlarının analiz edilerek modelin etkili olup olmadığının değerlendirilmesidir. Bu alt amaca yönelik aşağıda verilen denenceler sınanmıştır.

1. Deney grubunun ÇYT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
2. Kontrol grubunun ÇYT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubunun ÇYT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.1.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Araştırmanın ikinci alt amacı, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla öğrencilere ön test ve son test olarak ÇYT ve CEDTDX verilmiştir. Bu testler yoluyla aşağıdaki denenceler test edilmeye çalışılmıştır.

1. Deney grubunun CEDTDX ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
2. Kontrol grubunun CEDTDX ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
3. Deney grubu ile kontrol grubunun CEDTX son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, CEDTX'in alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Deney grubu ile kontrol grubunun ÇYT düşünme boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.1.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler

Araştırmada Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisini belirlemek amacıyla öğrencilere ön ve son test olarak TYDT verilmiş ve aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

1. Deney grubunun yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
2. Kontrol grubunun yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Türkçe dersi, düşünsel etkinliklerin sıkça ihtiyaç duyulduğu bir alandır. Zaten metinlerin incelenmesi, özellikle de edebî metinlerin incelenmesi, “edebiyatın bir düşünme sanatı olduğu” (Özbek, 1996: 9) gerçeğinin fark edilmesiyle bu imkânların Millî Eğitimin belirlemiş olduğu becerilere yönelik kullanılmasını da sağlayacaktır.

Öğrenmenin eğlenceli olması, ilköğretim öğrencileri için oldukça önemlidir. Çünkü bu seviyedeki öğrenciler, bir ders saatinde dikkatlerini yeteri kadar toplayamazlar. Öğrencinin yapılandırması için öğretmen kılavuz kitabının belirlediği sorular bu aktifliği sağlayamayabiliyor. Burada etkinliklerin çeşitlendirilmesi önemlidir. “Çocuk küçük yaştan itibaren düşünmeye değer vermeyi, orijinal düşüncelerden zevk almayı, açık görüşlü olmayı, eleştiriye açık olmayı, özgün olmayı, risk almayı ve hata yapmaktan korkmamayı öğrenmelidir” (Köken, 2004: 117). Waldmann modeli etkinlikleri bu amaçlara ulaşmada eğlenceli ve eğitici-öğretici bir adım olabilir.

Eleştirel düşünme, anlamlı öğrenme için vazgeçilmezdir (Doğanay ve Ünal, 2006: 213). Yani bir anlamda anlamlı öğrenme olmadan eleştirel düşünme olmamakla birlikte eleştirel düşünebilme anlamlı öğrenmenin de bir ölçütüdür.

Eleştirel düşünme becerisinin edinimi ile ilgili üzerinde anlaşılmış bir fikrin olmaması, onun doğasının hem sadeliği hem de karmaşıklığı ile ilgilidir. Fakat eleştirel düşünmenin tek bir yöntem veya etki ile kazandırılmayacağı da bir gerçektir. Bu

yüzden yaklaşık yarım asırdır devam eden, eleştirel düşünme becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyecek durum veya unsurların belirlenme çabasını devam ettirmek gerekmektedir. Bunun dışında ülkemizde hangi düzeyde olursa olsun eğitim-öğretim yöntemleri ile eleştirel düşünmeyi bağdaştıran çalışmaların da yetersiz olduğunu görmekteyiz (Darancık, 2008: 188). Bu alanlardaki boşlukların doldurulması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlamaktan geçmektedir.

Bu araştırma, metin öğretiminde üretici etkinlikler ile yapılan metin öğretiminin etkisini sınama çalışmasıdır.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler üzerinde deneysel koşulların dışındaki etkilerin aynı olduğu, yani gruplara özellikli bir etkinin olmadığı varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ölçme araçlarını samimiyetle cevapladığı varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2010–2011 öğretim yılı, güz döneminde Sivas ili merkez Fevzi Paşa ilköğretim okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
2. Deney grubuna uygulanacak metinler, ders kitaplarında bulunan metinler ile sınırlıdır.
3. Deneysel çalışma, ön ve son testler 3 hafta, uygulama süresi 8 hafta olmak üzere toplam 11 hafta ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Düşünen kişinin, yeni fikirler ile bilinçli, amaçlı ve etkin katılımını teşvik eden bir tür özel düşünme becerisidir (Halonen ve Gray, 2001: 1).

Yaratıcı Düşünme: “Yaratıcı düşünce, çeşitli imkânları ve ihtimalleri bir oyun olarak ele alıp, dikkatli bir şekilde, hiçbir baskı altında kalmadan ve o andaki faydaya önem vermeden, yeni fikirlere yol açan bir düşüncedir” (Özcan, 2000: 80).

Waldmann Modeli: Günter Waldmann'ın önermiş olduğu, üretici yorum bilim temeline dayalı, bünyesinde çeşitli etkinlikleri barındıran, alımlama estetiğı ve yorum bilim kuramlarından beslenen beş aşamalı bir modeldir (Waldmann, 2007).

Geleneksel Öğretim: Bu araştırmada, geleneksel yöntem ifadesiyle, Türkçe dersine ait öğrenci çalışma kitapları ile sürdürülen öğretme-öğrenme etkinlikleri anlatılmak istenmiştir. Metin öğretimi ile ilgili sıradan, alışlageldik etkinlikleri kastetmek amacıyla bu ifade tercih edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili kuramsal açıklamalara ve konuyla ilişkili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Düşünme

Düşünme, üzerinde yüzyıllardır düşünülmüş ve çalışılmış karmaşık bir zihinsel harekettir. Bu zihinsel hareket, insan hayatının en basit durumundan en zor sürecine kadar her zaman devrededir. Köken'in (2004: 115), "her bireyde varolan ve insanın hayatının her döneminde bulunabilen bir yetenek, günlük hayattan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi" olarak ifade ettiği düşünme tanımı, düşünmenin karmaşık olduğu kadar önemli olduğunu da vurgular. Düşünmenin karmaşıklığı, insanın birçok alanda ihtiyaç duyduğu ve ortaya koyduğu bir fiil olmasından ziyade, çeşitli süreç ve türleri bünyesinde barındıran soyut bir yeti olmasıdır.

Düşünme, dil olmadan gerçekleşemez. Akıl yürütme, göz önüne getirme, tahmin etme, tasarlama vb. gibi düşünmeyi açıklayan her fiil, insanın zihninde öncelikle kavram zenginliğine ve kelime hazinesinin güçlülüğüne ihtiyaç duyar. Düşünen insan, kavram zenginliğine sahiptir. Düşünme geliştikçe, kavramların anlamının niteliği ve niceliği de artar. Bağımsız düşünen zekâ, "eğer şöyle olursa" diye sorabilir ve hayal kurabilir.

İnsan düşünürken dil yetisinden faydalanır. Alatl (2009: 38), "düşünmek, insana geçmiş deneyimlerinden yararlanma imkânı veriyor" derken dil ile olan sıkı ilişkisine vurgu yapar. Düşünme becerilerinin kullanımı ve gelişimi, dil becerilerinin kullanımı ve gelişimi ile sıkı sıkıya bağlıdır. Mesela konuşurken sadece sembolik yazı ya da sesler kullanılmaz, tecrübeler tasvir edilir, hisler paylaşılarak ve fikirler açığa çıkarılarak düşünce ifade edilir ya da okurken, diğerlerinin düşüncelerini anlamak için etkin olarak akıl kullanılır. Yani dil kullanımı süreci, düşüncenin etkilerini, biçimlenen dili ve fikirleri oluşturur (Chaffee, 2000: 236).

Yukarıda da değinildiği gibi düşünme, karmaşık bir süreçtir. Tek tip bir düşünme yoktur. Düşünme, taşıdığı tipik özelliklere göre adlandırılır ve çeşitlenir. Rıza (2001: 23) düşünmenin temel bir sınıflamasını yapmıştır:

- a. Tek yönlü düşünme: Bu tür düşünceler, başarı veya zekâ testleri ile ölçülen, tam olarak belirlenmiş, tek doğru cevabı olan, mantıki problemleri içermektedir. Böylece bir takım gerçeklerin verilmesi ile tek ve belli bir cevaba varılması beklenilmektedir.
- b. Çok yönlü düşünme: Bir tek doğru cevabı olmayan çok çözüme götüren bir düşünce şeklidir. Durumlar, olgular ve birimler arasında yeni ilişkiler kurarak birçok alternatif cevapları verebilmektedir.

Bu sınıflamada tek yönlü düşünceler tek doğru cevabı olan problemleri içerirken, çok yönlü düşünceler, birden çok çözüme ulaştıran düşüncelerdir. Bu ise, oldukça genel bir sınıflamadır.

Marzano ve arkadaşları (1988: 4) düşünmenin beş boyutu olduğunu belirtirler. Düşünmenin türleri olarak da ele alınan bu boyutlar şöyle açıklanır:

- a. Üst bilişsel: Bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreci kendinin kontrol etmesidir.
- b. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri içinde en baskın olanlarıdır. Birbirlerinin zıddı olmayan bu iki düşünce birbirlerini tamamlayan ve birçok benzer özelliği paylaşan düşünme süreçleridir.
- c. Düşünme süreçleri: İçerik bilgisi, ilke bilgisi, anlayış, problem çözme, karar verme, araştırma, kompozisyon ve sözlü anlatım süreçlerini içerir. Bu süreçler birbirlerinden farklı olmayıp, benzer ve ardışıktır.
- d. Temel düşünme becerileri: Odaklanma becerisi, bilgi toplama becerisi, bilgiyi hatırlama becerisi, bilgiyi organize etme becerisi, analiz etme becerisi, genelleme becerisi, birleştirme becerisi, değerlendirme becerisi olarak sekiz maddede toplanmıştır.
- e. İçerik-alan bilgisi: Bilgi, karmaşık ve ince bir yolla düşünmenin diğer boyutlarıyla da ilgilidir. Düşünme becerilerinin öğretimi ile içerik bilgisinin öğretimi birbirinden ayrı tutulamaz, izole edilemez.

Görüldüğü gibi bilim adamlarının sınıflandırdığı birçok düşünme türü vardır. Bunlar da düşünmenin basit bir hatırlama ya da hayal kurmadan daha öte zor bir süreç

olduğunu gösterir. Bu sürecin kapsadığı her tür düşünme birbiriyle mutlaka ilgilidir.

Düşünme, zihnin eleştirel ve yaratıcı yönlerini, gerek fikirlerin üretimi gerekse aklın kullanımını içerir (Fisher, 2005: 3). Bu sebeple, düşünmenin en önemli türleri olan eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerinde durmak gereklidir.

2.1.1. Yaratıcılık ve Tanımı

Yaratıcılık, “yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek”tir (Aslan, 2001: 19).

Yaratıcılık için üç farklı özelliğe göre üç farklı tanım yapılabilir. Yetenek olarak, yeni şeyleri hayal etme veya icat etme kabiliyeti; davranış, tutum olarak yenilikleri ve değişimleri kabul etmeye açıklık, fikir ve olasılıklarla uğraşmaya isteklilik; esnek bir görüş açısına sahip olabilmedir. Süreç olarak değerlendirilse, yaratıcı insanlar fikirleri ve çözümleri geliştirebilmek için çalışmalarında düzeltme ve mükemmelleştirme yapma yoluyla sürekli ve yoğun olarak çalışırlar (Harris, 1998).

Torrance’ye göre (1994) yaratıcılık, “problemlere, bilgidaki eksikliklere ve boşluklara, gözden kaçırılmış bileşenlere ve benzerlerine karşı duyarlı olma; zorluğu tanımlama, çözüm arama, tahminler yapma veya zorluklar hakkında hipotezleri ifade etme, bu hipotezleri sınama, daha sonra değiştirip tekrar sınama ve ulaşılan sonuçları bildirme”dir (Akt: Puccio ve Murdock, 2001: 68).

Üstündağ (2002: 2), yaratıcılık için anahtar kelimeleri “yeti, tepkide bulunma, kapasite, süreç, karşılaşma, yapmak, kalıpları yıkmak, özellik, ürün” olarak belirlemiştir. Bu kelimelerden yola çıkarak “İşte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. ortaya koymayı göze almaktır” şeklindeki tanımını yapar.

2.1.1.1. Yaratıcı Düşünme ve Tanımı

Tüm düşünme türlerinde olduğu gibi bilgi, yaratıcı düşünmenin de temel ham maddesidir. Daha açık bir ifadeyle yaratıcı düşünme, bilgi ve hayal etmenin bir bileşimidir (Simpson ve Courtney, 2002: 12). Anlam itibarıyla yaratıcı düşünme, “bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce parametrelerini geliştirerek yeni

bileşimler elde etmek; sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır” (Ergün, 2008). Yaratıcı düşünme, düşünme fiilinden başka yaratma/oluşturma gibi diğer bir faaliyeti de gerekli kılar.

2.1.1.2. Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri

Yaratıcı düşünme, insanın kendi istediğini istediği şekilde yaptığı, başıboş bir faaliyet değildir. Bünyesinde barındırdığı bileşenleri ile belli bir süreç dâhilinde gelişir. Yaratıcı düşünmenin doğası, dört bileşeni gerekli kılar (Puccio ve Murdock, 2001: 68). Bunlar:

- a. Yaratıcı kişi ile ilişkili beceri ve özellikler,
- b. Yaratıcı süreci kapsayan düşünme aşaması,
- c. Yaratıcı düşünme ürününün niteliği,
- d. Yaratıcı düşünmeye olanak sağlayan ortam.

Bahsedilen bu bileşenlerden, biri bile eksik olsa nitelikli bir yaratıcı düşünme ürünü oluşmayacaktır. Örnek vermek gerekirse, kimi zaman sınırsızlık demek olan yaratıcı düşünmenin, baskının, mutlak otorite veya kısıtlamaların var olduğu ortamlarda yüksek kalitede ürün ortaya koyması zordur.

2.1.1.3. Yaratıcılığın Ölçütleri

Yaratıcılığın veya yaratıcı düşünmenin ne olduğu, bireyin ne oranda yaratıcı düşünebildiği veya ortaya konan ürünün ne ölçüde yaratıcı bir zihnin ürünü olduğu belli ölçütlere bağlı olarak hesap edilebilir. Lowenfeld ve ark. (1962) yaratıcılığın en önemli ölçütlerini belirlemişlerdir (Akt: Yavuz, 1989: 35-36). Bunlar şöyle sıralanabilir:

- a. Sorunlara duyarlılık: Duyarlılık bir anlamda kişinin kendisinin, çevresindekilerin ve yaşadığı dünyanın farkında olmasıdır. Kişinin farkındalığı, iyi bir görme, tam algılama ile mümkün olabilir. Yaratıcı faaliyetler her şeyi duyarlılıkla takip eden kişilerin zihinlerinden çıkar ki bu yüzden yaratıcı düşünceler çoğunluğun düşünmesinden, sıradan fikirlerden daha farklıdır. Kimi zaman duyarlılık, eğitim sistemlerinin kazandırmak istediği farklı bakış açılarını kullanabilme için de önemlidir.
- b. Akıcılık: Akıcılık, fikirlerdeki, hayallerdeki, ifadelerdeki süreklilik veya kopukluk olmadan devam etme özelliği anlamına gelebilir.

- c. Esneklik: Düşünsel bir özellik olarak esneklik önceden planlanmamış, hesapta olmayan durumlara bile zihinsel olarak hazırlıklı olmak anlamına gelir. Yavuz (1989: 36) okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme ölçütü olarak esnekliklerini kaybetmelerine neden olacak en somut örnek olarak boyama kitaplarını göstermiştir. Bu tarz boyama etkinliklerinin hayali sınırlamaya neden olduğunu aksine yaratıcılık için çocukların daha özgürce davranmaları gerektiğini de ifade eder.
- d. Orijinallik: Orijinallik veya özgünlük sıradan ve sık rastlanılır olmanın tam zıddıdır. Yaşadıkları zaman içinde ön yargı ile karşılanmış kimi zaman da dışlanmış olsalar da toplumları arkasından sürükleyen, buluşlar ve keşifler yapan insanlar orijinal fikirler geliştirmiş insanlardır.
- e. Yeniden tanımlama ve düzenleme: Yavuz (1989: 36) yeniden tanımlama ve düzenlemeyi, var olanı değiştirip yeni kullanımlara uygun hale getirme olarak ifade eder. Bunun sadece somut nesneler için geçerli olduğunu savunmak eksik bir anlayış olur. Bilgilerini, fikirlerini yeniden düzenleme, yeni durumlara uyarlama da yaratıcı bir zihnin faaliyetlerindendir.
- f. Çözümleme ve Bireşim: Çözümleme bütünü parçalarına ayırabilme, bireşim ise parçaları bütünleştirebilme yetisidir.
- g. Örgütlenme tutarlılığı: örgütlerin tutarlılığı bir anlamda parçanın diğer parçalarla ve bütünle olan ilişkisi, uyumdur.

Rıza (2001: 62), karşılaşılan bir probleme çözüm bulma, sanatsal bir çalışmanın konusunu belirleme, araştırma planı geliştirme gibi durumları aklın aniden aydınlanması olarak gördüğü yaratıcılığın kapsamına alır. Böyle durumların tam anlamıyla yaratıcılık kapsamına girebilmesi için bireyin alışılmışın dışına çıkabilmesi, farklı yaşantılara açılmasını, yeniliklere ve bilinmeyenlere açık olmasını ve yeni fikirlere ilham kaynağı olacak düşünce veya nesneler geliştirmesi gerektiğini ifade eder.

2.1.1.4. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kavram Yanılgıları

Yaratıcılık veya yaratıcı düşünme tanımı, bileşenleri, gereklilikleri tam olarak tanınmadığı zaman yanlış anlaşılmış ve değerlendirilmiştir. Bu yanlış anlaşılımlar şöyle sıralanır (Fisher, 2005: 26-27):

- a. Yaratıcılık, eleştirel düşünme ile ilişkisizdir. Birçok problem iki tür düşünmeyi gerekli kılar. Fisher (2005), yaratıcılığın sadece problemler için

yeni çözümler yaratma olmadığını, ayrıca çözümler içinden en iyisini seçme olduğunu, bunun da eleştirel yargılama ile yapılacağını ifade eder.

- b.** Yaratıcılık, sadece sanatsal uğraşlar gibi belli alanlarda geçerlidir. Yaratıcı düşünme ile ilgili en sık rastlanan yanlış budur. Çünkü insan gündelik hayatta sıkça yaratıcı düşünceye ihtiyaç duymaktadır.
- c.** Yaratıcılık, en temel anlamı ile kişinin “istediğini dilediği gibi yapmasıdır”. Bu yanlış yaratıcı düşünmenin keyfi olduğu yanlışının sonucudur. Oysaki yaratıcılık planlı, aşamalı bir süreçtir ve bazı gerektirdikleri vardır. Yaratıcı düşünme süreklilik ve yüksek motivasyon gerektirir; sürekli veya aralıklı uzun bir zaman ve büyük çaba ister.
- d.** Yaratıcılık, yüksek zekâ, iyi bir bilişsel düzey gerektirir. Yaratıcı kişilerin yüksek IQ’ya sahip oldukları inancı yapılan çalışmalar ile çürütülmüştür. Zeka ile yaratıcılık arasında bir ilişki olduğu kabul edilir fakat ikisi arasında doğrudan bir korelasyon olmadığı da birçok çalışma sonucunda iddia edilmiştir (Sünbül, 2005: 143; Karkın, 2008: 2). Yaratıcılık ile ilgili bir yanlış da, yaratıcılığın sadece yetenekle ilgili olduğunun sanılmasıdır. May (2003) bu fikri somut hale getirecek iyi bir örnek vermiştir:

“Yetenek nörolojik karşılıklara sahip olabilir ve bireye “verilen” birşey gibi ele alınabilir; yetenek bireyde şu ya da bu olarak ölçülebilir. Ancak, yaratıcılık sadece edimde görülebilir. Pürist olsaydık “yaratıcı kişi”den değil, sadece yaratıcı edimden söz ederdik. Bazen Picasso örneğinde olduğu gibi, büyük yetenekle birlikte büyük karşılaşmaya, bunun sonucunda da büyük yaratıcılığa sahip olabiliriz. Bazen sahip olduğumuz, -birçoklarının Scott Fitzgerald örneğinde hissettiği gibi- büyük yetenek ve güdük bir yaratıcılıktır. Bazense fazla yeteneği olmayan yüksek bir yaratıcılık olabilir. Amerikan sahnesindeki yüksek düzeyde yaratıcı simalardan biri olan romancı Thomas Wolfe’un yeteneksiz dahi olduğu söylenmiştir. Onu böylesine yaratıcı kılan, kendini malzemesinin içinde tümüyle fırlatması ve bunu söylemek için gösterdiği mücadeleyle büyüklüğü karşılaşmasının yoğunluğundan geliyordu” (May, 2003: 66).

May’in burada bahsetmiş olduğu yetenek ve yaratıcılığın doğal bir korelasyonun olmayışı fakat böyle bir çakışmanın ortaya çıkmasının şaheserleri doğuracağıdır. Bunlara ek olarak, Harris (1998), yaratıcı düşünme ile ilgili yanlışları, şöyle ifade etmiştir:

- a. Her problemin bir tane çözümü vardır veya bir problemin tek doğrusu vardır.
- b. En doğru çözüm, cevap veya yöntem zaten bulunmuştur.
- c. Yaratıcı cevap ya da çözümler karmaşık teknolojik çözümleri gerektirir.
- d. Yaratıcı fikirler kendiliğinden gelişir.

Görüldüğü gibi, bunlar, günlük hayatta hemen herkesin kullandığı genel cümlelerdir. Bu yanılgılar, yaratıcı düşünmenin öğretimini erteleyecek, zedeleyecek ve onu önemsiz kılacak düşüncelerin yerleşmesine sebep olur.

2.1.1.5. Yaratıcılık İçin Gerekli Süreçler

Yaratıcılık ve düşünme adı altındaki iki faaliyeti de kapsayıp kuşatan yaratıcı düşünme, tek boyutlu değildir; kapsamlı ve geniştir. Ayrıca belli süreç veya aşamalar içinde gerçekleşir.

Graham Wallas tarafından saptanmış ve bugün klasikleşmiş yaratıcılık aşamaları şunlardır (San, 1993'ten Akt: Bender, 2006: 62):

- a. Hazırlık aşaması: Bu ilk aşamada, yeni bilgiler toplanır ve karşılaşılan problem durum tanımlanmaya çalışılır
- b. Kuluçka aşaması: Bu aşamada eski bilgilerin yenileriyle etkileşimi ve kaynaşması sonucu bir takım zihinsel süreçler meydana gelir. Ama yaratıcı birey henüz tam bir bilinçlilik durumunda değildir.
- c. Aydınlanma aşaması: Aydınlanmayla birlikte yaratıcı birey problemin çözümünü birdenbire kavrar; düşünsel boyutta bulusu oluştur.
- d. Gerçekleme aşaması: Önceki aşamalarda elde edilen düşüncenin geçerliliği test edilir, yaratıcı ürün ortaya çıkarılır.

Fisher ise yaratıcı düşünme süreçlerini beşe ayırır (2005: 31-35):

- a. Uyarıcı unsur: Uyarıcı unsurlar bilinci, üretmeye oluşturmaya iter. Yaratıcı düşünmeyi başlatan devreye sokacak bir uyarıcı olmalıdır. İnsanın karşılaştığı bir problem, ilginç bir şeye duyduğu merak, aklına gelen bir fikir bu uyarıcılardandır.
- b. Keşif/araştırma yapma: Bu aşamada Fisher, bazı noktalara dikkat çekmiştir. Yaratıcı düşünme sürecinin bu aşamasında bireyin yapması gerekenler şunlardır.
 - i. Iraksak düşünme,
 - ii. Kararı erteleme,

- iii. Çok çaba sarf etme, pes etmememe,
- iv. Zaman ayırma,
- v. Düşünme konusunda cesur olma,
- c. Plan yapma: Planlılık her işte olduğu gibi yaratıcı düşünme sürecinde de önemlidir. Yaratıcı fikirler çoğu zaman ortaya çıktıktan hemen sonra kaybolabilirler, zihinde sürekli kullanılmayı beklemeyebilirler. Planlama aşamasında Fisher (2005: 33) şu noktalara önem verilmesi gerektiğini belirtir.
 - i. Problemi tanımlama,
 - ii. Bilgi toplama,
 - iii. Düşünceyi somut hale getirme.
- d. Etkinlik: Bu aşama yaratıcı fikirlerin uygulanmasının işler hale getirilmesini içermektedir. Yaratıcı düşünmenin en görünür ve somut bu yüzden de üzerinde konuşulabilir, değerlendirilebilir aşamasıdır.
- e. Yeniden gözden geçirme: Bu aşama bir tür değerlendirme olarak düşünülebilir. Yaratıcı düşünme sürecinin bittiği ve ulaşılan sonucun değerlendirildiği, başarıya veya istenene ulaşıp ulaşılmadığının gözden geçirildiği aşamadır.

2.1.1.6. Yaratıcı Düşünmenin Gerekliliği ve Değerliliği

İnsan yaşamı sürekli değişip gelişirken, insanın ihtiyaçları da farklılaşır. Bu farklılaşmalara uyum sağlamak ise yeni ve üretken düşünceler ile başılır. Yaratıcı düşünme, bir şey için yeni ve gelişmiş yolları olan üretici bir düşüncedir (Öztunç, 1999: 5).

Yaratıcı düşünme ihtiyacı bireysel yaşamda, kuruluşlar düzeyinde, toplumlarda veya kültürlerde vuku bulur. İnsanın günlük yaşamı olsun, akademik, ekonomik başarı gerektiren iş yaşamı olsun yaratıcı düşünebildiği oranda hedeflediği noktalara ulaşabilir. Kuruluşlar bakımından düşünüldüğünde onları rekabetçi kalmalarına yardımcı olmak ve bireyleri iş gücüne katılmaya hazırlamak için öğrencileri okul dönemlerinde yaratıcı beceriler ile donatmak şarttır. Daha genel düşündüğümüzde, toplumlar ve kültürlerin devam edebilmeleri için yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaçları vardır (Puccio ve Murdock, 2001: 68).

Yaratıcı düşünme, sorunları çözme yolları geliştirme, yeni fikirler üretmede, akademik anlamda başarılı olmada değil, aynı zamanda kişinin bireysel mutluluğu için de önemlidir (Orhon, 2011: 27). O zaman denebilir ki, yaratıcı düşünme sadece ressam, heykeltıraş, müzisyen veya roman yazarları için değil, diğer işlerle uğraşan insanlar için de gereklidir (Yavuz, 1989: 37).

Yaratıcı düşünen bireylerde bulunabilecek bazı özellikler vardır (Öztunç, 1999: 5; Yavuz, 1989: 22):

- a. Kendine güven,
- b. Yüksek enerji ve macera ruhu,
- c. Mizahi anlayış,
- d. Meraklılık,
- e. İdealist olma çabası,
- f. Kendi başına olmayı sevmek,
- g. Artistik ve estetik ilgilere sahip olma
- h. Yeniliklere ve/veya gizemli ve karmaşık şeylere açık olma.
- i. Düşünerek veya düşünmeden ani davranma.
- j. Daha az ketlenmiş olma; gelenek, genel kabullerin baskısını kendi üzerinde daha az hissetme.
- k. Olumsuz, küçültücü ifadeler kullanmama; saldırgan olmama.
- l. Duygusal yönü kuvvetli
- m. Empati kurma.

2.1.1.7. Yaratıcı Düşünmenin Engellenmesi ve Engellerle Başa Çıkma

2.1.1.7.1. Yaratıcı Düşünmenin Engellenmesi

Yaratıcı düşünmenin en büyük engeli, geliştirilmesine ortam hazırlanmaması, buna imkân verilmemesidir. Yaratıcı düşünme ortamlarının hazırlanmasında en uygun, eğitim ve öğretim sürecidir. Fakat bu süreç içinde eğitim sistemimizin planlamak uğruna her şeyin harfiyen uygulanmasını istemesi, okulların yeterli imkânlarla sahip olamayışı, kimi öğretmenlerin kişisel özellikleri, kimi öğretmenlerin de mesleki yeterlilik anlamındaki eksikleri ve ders programını yetiştirme kaygıları sebebiyle böyle ortamlara yeteri kadar imkân sağlanamamaktadır.

Coon (1983), yaratıcı düşünmenin tüm engellerini sınıflayıp genel başlıklar altında şöyle sıralamıştır:

- a. **Duygusal engeller:** Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirir bu gruba girer.
- b. **Kültürel engeller:** Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi vb. kültürel engellere örnek olabilir.
- c. **Öğrenilen engeller:** Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.
- d. **Algılama engelleri:** Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.
- e. **Yüklü program engelleri:** Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir. Çünkü bu programların tamamlanması, tek amaç haline gelmekte bu açıdan da öğretmenlere hesap sorulmaktadır. Bireysel gelişmeye önem vermeyen ve sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi de yaratıcılığı engellemektedir (Akt: Rıza, 2001: 28).

2.1.1.7.2. Yaratıcı Düşünme Engelleriyle Başa Çıkmak

Yaratıcı düşünmenin öneminin farkında olunması, onu engelleyici ortam ve durumlar ile başa çıkmanın ilk kuralıdır. Yaratıcı düşünmenin ne olduğunun iyice kavranması gerekmektedir. Birey yaratıcı düşünmesinin, yaratıcılığın önemini bilirse ortaya koyduğu ya da koyacağı ürüne değer verir.

Yaratıcı düşünmenin uyarılması ve yaratıcılığın devam etmesi için en önemli yol merak duygusunun canlandırılmasıdır. Ailede olsun, eğitim-öğretim sürecinde olsun çocuğun merakının hasar görmesi, körelmesi onu soru sormaktan, orijinal fikirlerden böylece yaratıcı düşünmeden uzaklaştıracaktır (Vural, 2008: 30).

Yaratıcı düşünmenin engelleriyle baş edebilmede motivasyon oldukça önemli bir yardımcıdır. Motivasyon yaratıcılığa, başlama imkânı tanıyan uyaran ile başlayan bir süreçtir. Bununla birlikte öğrencide bu motivasyonun sürekliliği de önemlidir. Bu yüzden öğrencinin üretme, oluşturma, yenilikleri bulma, yakalama konusundaki isteklilikleri sürekli olacak şekilde sağlanmalıdır.

Yaratıcılığa ilişkin anlayış ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Fikirler özgürce geliştirilirken, bireylerin bu özgürlüklerini keyfiyete dönüştürmemeleri gerektiğini bilmeleri de önemlidir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin kuramsal yanı ve öneminin farkında olunması mutlaka gereklidir, ama yeterli değildir. Bu yüzden, yukarıda değinilen hususlardan sonra yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde yapılacak olan, yaratıcı düşünmenin uygulama haline getirilebilmesidir.

2.1.1.8. Yaratıcı Düşünmenin Öğretimi

Eğitimin en önemli ve temel hedefi, “insan zekâsının her alandaki yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirecek ortamlar üretmek, yeteneklerin işe yarar hale dönüştürülmesini cesaretlendirmek olmalıdır” (Orhon, 2011: 22).

Yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici öğretim ortamları, öğrencinin aktif olmasını, öğrenmeye karşı heves ve ilgi duymasını, yeni konulara merak duymasını gerektirir. Öğrencinin yaratıcılığına uygun yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması bu gerekliliği kendiliğinden sağlar. Bu durumda tam öğrenme, eğlenirken öğrenme de gerçekleştirilmiş olur.

Yaratıcı düşünmeyi geliştirici yöntem ve tekniklerin, bazı sorular çerçevesinde şekillenmesi gerekmektedir:

“Yaratıcı düşünme, öğrencinin sürekli olarak nedir? Neden? Nasıl? Ne kadar? Bunun hakkında ne biliniyor; ne söylenebilir? “Eğer. . . ise ne olur?” gibi nice soruların cevaplarını araştırmasını gerektirir. Bundan sonra da, yine sürekli olarak "daha başka? Bundan başka neler olabilir? Sorularının cevapları hakkında derin araştırmalar incelemeler yapması şarttır. Zihinsel bakımdan güçlü öğrenci, düşünmeyi öğrenmiş ve düşünmeyi ketyen algısal, duygusal ve ifade engellerini aşmış olacağından; karşılaştığı problemlere karşı benzersiz, özgün yeni yaklaşımlar, çözümler üretmeye artık hazırdır ve teşvik edilmelidir” (Sünbül, 2005: 156).

Önemi teorik olarak bilinen düşünme türlerinden biri olan yaratıcı düşünmenin sıkça zikredilmesine karşın, ülkemizde yaratıcı gelişimin engellendiği bir eğitim anlayışının yürürlükte olduğu söylenebilir. (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 102). Orhon, (2011: 23) eğitim sistemimizin “merkeziyetçi ve önceden tasarlanmış kalıplarla şekillendiren bir sistem” olmasının yaratıcı düşünmenin öğretilmesini, gelişmesini engelleyici faktörlerin en başında geldiğini ifade eder. Yazar, yapılandırmacılığın,

öğretmenler yanında veliler tarafından da yanlış anlaşılmasının, yaratıcılığın gelişmesini engelleyen nedenlerden olduğunu söyler.

Yaratıcı düşünmenin öğretim bağlamında en önemli sorunu, tek bir doğru mantığının neden olduğu tek açılı düşünmenin öğretilmesidir. Bireylerin farklı bakış açıları, bireye özgü fikirlerin değer gördüğü yaklaşımları temel alan eğitim ve öğretim süreçlerinin sunulması gerekmektedir (Vural, 2008: 28).

Forsth ve Nordvik (2002), yaratıcı düşünmenin öğretiminde, öğretmenlerin önem vermeleri gereken bazı kilit ilkeler önermişlerdir (Akt: Üstündağ, 2002: 60).

Bunlar:

- a. Hükümleri ve kararları erteleme.
- b. Seçimler yapmadan önce bekleme.
- c. Güçlü ve olumlu yönleri belirleme.
- d. Bireysel farklılıkları bir bütün olarak bir araya getirme.
- e. Değişik duyu kanallarını kullanma.
- f. Problem çözme sürecindeki aşamaları birbirinden ayırmadır.

Torrance (1960: 18) ise yaratıcı düşünme çalışmalarını dil eğitimi açısından düşünüp öğretmenlerin:

- a. Öğrencilerin kendi fikirlerinin değerinin farkında olmalarını sağlamalarının,
- b. Yaratıcı düşünmenin alıştırmalarını yapabilecekleri aktivitelerin uygulanmalarının,
- c. Sınıf içinde yaratıcı düşünmenin ödüllendirmenin önemini, özenle vurgular.

2.1.1.8.1. Yaratıcı Düşünmede Öğretmen

Yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmen rolü, birçok etkenden daha önemlidir. Öğrencisini en iyi tanıyan, neleri başarıp başaramayacağını en iyi bilen kişi öğretmendir. Öğretmen, eğitim ve öğretim aşamasında rehberdir ve bu aşamanın kontrolü onun elindedir. Bu yetkilerini, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirme yönünde kullandığında ortaya öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı çıkmaktadır.

Öğretmen, sınıf ortamında özgün, yeni ve farklı fikirlere değer vermelidir ki öğrencilerin yaratıcı fikirlerle uğraşmalarını sağlasın. Eğer öğretmen, öğrencinin fikirlerini aşırı bir şekilde eleştirir, onun cesaretini kırarsa, dogmatik ve katı bir tavır ile yaklaşır, alanı ile ilgili kendini geliştirme konusunda yetersiz ise, sınıf içerisinde

yenilikçi ve özgürlükçü bir öğrenme ortamı sağlayamaz (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 113).

Sonuç olarak, bireyin yaratıcı düşünme, yetenek ve becerilerinin edinmesinde eğitimin sistemlerinin önemi büyüktür. Doğru ve yeterli yaklaşımlar ile yapılandırılmış eğitim-öğretim süreci, imkânları geniş ve zengin olan öğretim ortamları, yaratıcı düşünme becerilerinin öneminin farkında olan öğretmenler, kullanılan yöntem ve tekniklerdeki zenginlik ve çeşitlilik, öğrencilerin okuma ve araştırma alışkanlığına geliştirmeye, problem çözmelerine, yeni şeyler üretmelerine yönelik ders programlarının varlığı, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemli yere sahiptir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 104).

2.1.2. Eleştirel Düşünme ve Tanımı

Düşünme doğaldır, fakat eleştirel düşünme doğal değildir ve ayrıca o, bir mükemmel olabilme becerisidir. Her düşünme insanı sonuca ulaştırmaz. Fakat “hayati öneme sahip bir bilişsel ürün” (Tsui, 1999) olan eleştirel düşünme, sistemli bir düşünme biçimidir ve eleştirel düşünmenin verimli sonuçlarla sonlanması mümkündür. Eleştirel düşünme bu sistematiklik içinde, belli gereksinim ve kuralları taşır. Eleştirel düşünmenin kavram olarak ortaya atıldığından beri birbirinden farklı birçok tanımı yapıp, özellikleri tespit edilmiştir. Kavramın bugüne kadar ortak bir tanımının yapılmamış olması, onun kapsam genişliği ve karmaşıklığı da göz önüne alındığında normal kabul edilebilir. Eleştirel düşünme, eleştirmek fiilinin vurgulandığı bir ifadedir. Bu sebeple önce eleştirmek, sözcüğünün nasıl algılandığını incelemek gerekir.

Eleştirmek, anlam olarak, gündelik hayatta, insan zihninde, birçok araştırmacının da hemfikir olduğu gibi olumsuzluk taşır. Eleştirel kelimesi, Türkçe Sözlükte “eleştiri niteliği taşıyan”, eleştirmek ise, “Bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek, tenkit etmek” olarak açıklanmıştır (TDK, 2005: 626).

Eleştirel düşünme tamamen zekâ ile eşit bir kavram değildir. Ortalama zekâdaki bir insanın zihinsel yeterliliğini daha üretici kullanmasıdır (Walsh ve Paul, 1986: 13). Bazı insanlar neden diğerlerine göre problem çözmede ve karar vermede başarılıdır? Bazı insanlar neden inanışlarını ve yaptıklarını haklı sebeplerle desteklemede diğerlerine göre daha iyidir (Carrol, 2004: 2). Bu soruların cevaplarından en önemlilerinden biri, o insanların eleştirel düşünebilmeleridir.

Düşünmenin gelişmiş ve disipline edilmiş hali olan eleştirel düşünme, nesnel ve derinlemesine bir düşünmedir (İbşiroğlu, 2007). Bu derinlemesine düşünme, süreç bağlamında “problem çözme ve entelektüel gelişme” olarak iki alanı da içine alır (Özden, 2000: 115). Kazancı (1989: 41) eleştirel düşünmeyi, “Bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü” olarak tanımlar. Semerci (2003: 65), bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uyarlanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi olarak tanımladığı eleştirel düşünmenin, bireylerin değerlendirme yeteneğini geliştirmelerine yardım edeceğine işaret etmiştir. Eleştirel düşünmenin en sık rastlanan ve akılda kalıcı tanımı Ennis’e aittir. Ennis (1985), “Neye inanıp ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve akla uygun düşünme” olarak tanımlamıştır. Mizaç, eğilim ve beceri içeren bu tanımda eleştirel düşünmenin, pratik bir aktivite olduğu söylenebilir (Akt: Rollins, 1990: 47).

Anlamlı kavrama ile eleştirel düşünme, derinlemesine düşünme yoluyla gelişir. Düşünme ve içerik arasındaki ayrılmaz ilişki ise eleştirel düşünme ile anlaşılır (Paul, 2005: 32).

2.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul (1993), eleştirel düşünmenin, diğer düşünme türlerinden ayrılabilmesine inanır, çünkü öğrenci üst düzey düşünme sürecinden haberdardır (Akt: Craver, 1999: 2). Bu üst düzey düşünme sürecinden haberdar olmak için “düşünme hakkında düşünme”yi başarmak gerekmektedir. Düşünme hakkında düşünme, kişinin neyi nasıl düşünmesi gerektiğini bilmesi için önemlidir. Fisher (2005: 206), öğrencilerin, düşünceleri hakkında düşünebilmelerinde kendilerine sormaları gereken sorular sıralamıştır. Bunlardan bazılarını şöyle aktarabiliriz: Durup düşündüm mü? İyi bir soru sorabildim mi? Bilgi edinmede duyularımı kullandım mı? İyi dinledim mi? Fikirlerimi destekleyecek iyi sebepler, gerekçeler sundum mu? Yeni fikir ve düşüncelerim var mı? Diğerleri ile iyi çalışabiliyor muyum?

Eleştirel düşünme, çok boyutludur ve sahip olduğu bu boyutlar birbirini etkiler. Yine, onun içerdiği bu boyutlar, onun diğer düşünme türleri ile olan benzerliğini de ortaya koyar. Eleştirel düşünme taşıdığı bazı özellikleri ve birçok düşünme türü ile olan ilişkisi sebebiyle çok boyutlu bir düşünme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kazancı'nın da belirttiği gibi eleştirel düşünmenin temel iki boyutu, bütün düşünme türlerinde var olan “yargılama” ve “hüküm verme”dir (1989: 41). Genelde her düşünmenin sonucu iyi veya kötü bir hükümle biter. Fakat eleştirel düşünmede yargılama, diğer düşünme türlerine göre daha kapsamlıdır. Yargılamada kıyaslama, belli ölçütlere göre ölçme, değerlendirme de söz konusudur. Başka bir düşünceye göre eleştirel düşünme, “var olan varsayımlardan haberdar olmak, varsayımları açıklığa kavuşturmak ve doğruluğunu değerlendirmek” şeklinde üç boyuttan oluşur¹. Değerlendirme boyutu ise yargılama ve hüküm vermeyi içine alır.

2.1.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Eleştirel düşünmenin yeri ve konumunu belirlerken, içinde barınan beceri ve eğilimlerin de neler olduğuna göz atmak gerekmektedir. Paul (1991: 78), eleştirel düşünme elemanlarını bilişsel ve duyuşsal olmak üzere temelde iki; beceri, yetenek ve eğilim olarak üç; izlenmesi gereken stratejileri 35'e ayırmıştır. Bunlar:

1. Bilişsel stratejiler-Mikro Beceriler
 - a. Gerçek uygulamalar ile idealleri karşılaştırma, ayırt etme,
 - b. Eleştirel kelimeler kullanarak düşünme hakkında açıkça düşünme: eleştirel kelime hazinesini kullanma,
 - c. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme,
 - d. Varsayımları incelemek ve değerlendirme,
 - e. İlgili ve ilgisiz gerçekleri ayırt etme,
 - f. Akla uygun yorumlar, tahminler veya açıklamalar yapma,
 - g. Nedenler verme ve delilleri ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme,
 - h. Çelişkileri fark etme,
 - i. İmalaları ve sonuçları keşfetme.
2. Bilişsel stratejiler-Makro Yetenekler
 - a. Genellemeleri arıtma ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma,
 - b. Benzer durumları karşılaştırma: kavradıklarını yeni durumlara transfer etme,
 - c. Bakış açısını geliştirme: inanışları, tartışmaları ve teorileri yaratma ve keşfetme,
 - d. Sorunları, sonuçları ve inanışları aydınlatma,
 - e. Çeşitli kavramları açık hale getirme,

¹ (<http://www.coping.org/write/percept/critical.htm#Content>)

- f. Değerlendirme için ölçütler geliştirme: değerleri ve standartları aydınlatma,
- g. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
- h. Derin olarak sorgulama: kaynak ve anlamlı sorunların peşine düşme ve bunları yüceltme,
- i. Teorileri, inanışları, yorumları ve tartışmaları analiz etme ve değerlendirme,
- j. Çıkan sonuçları değerlendirme ve genelleme,
- k. Talimatları ve hareketleri analiz etme ve değerlendirme,
- l. Eleştirel okuma: metinleri eleştirme veya aydınlatma,
- m. Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı,
- n. Alanlar arası bağlantı kurma,
- o. Sokratik tartışma uygulaması: inanışları, teorileri ve bakış açılarını sorgulama ve aydınlatma,
- p. Diyalog olarak akıl yürütme: inanışları, teorileri ve bakış açılarını karşılaştırma,
- r. Diyalektik olarak akıl yürütme: inanışları, teorileri ve bakış açılarını değerlendirme.

3. Duyuşsal Stratejiler- Zihnin Eğilimleri:

- a. Bağımsız düşünme,
- b. Ben-merkezli ve toplum-merkezli kavramları geliştirme,
- c. Tarafsızca düşünme uygulaması,
- d. Düşüncelerin altında yatan duyguları, duyguların altında yatan düşünceleri keşfetme,
- e. Entelektüel alçak gönüllülüğü ve kararı ertelemeyi geliştirme,
- f. Entelektüel cesareti geliştirme,
- g. Entelektüel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme,
- h. Entelektüel azmi geliştirme,
- i. Akıl yürütmeye güven duymayı geliştirme.

Ennis'e göre (1991: 68) eleştirel düşünme aşağıdaki eğilimleri gerektirir:

- 1. Tezin veya sorunun açık bir ifadesini arama,
- 2. Sebeplerini arama,
- 3. Bilgili olma,
- 4. Güvenilir kaynakları kullanma ve onları vurgulama,
- 5. Toplam durumu hesaba katma,

6. Ana konudan uzaklaşmama,
7. Alternatifleri araştırma,
8. Açık fikirli olma,
9. Orijinal ve/veya temel ilgiyi akılda tutma,
10. Kanıtlar ve sebepler yeterli olduğunda pozisyon alma veya değiştirme,
11. Konunun izin verdiği ölçüde kesin olmaya çalışma,
12. Karmaşık bütünün parçalarına düzenli olarak değinme,
13. Diğerlerinin düşünce derecelerine, bilgi düzeylerine ve hislerine karşı duyarlı olma.

Eleştirel düşünme ruhunun bireyde var olması demek, eleştirel düşünmenin bilişsel ve beceri yönünü değil, eğilim yönlerini de gerekli kılar. D'angelo (1971) eleştirel düşünmenin gelişimi için gerekli olan eğilimleri şöyle sıralamıştır (Akt: Walsh ve Paul, 1986: 9):

1. Entelektüel meraklılık,
2. Objektiflik,
3. Açık fikirlilik,
4. Esneklik,
5. Entelektüel şüphecilik,
6. Entelektüel dürüstlük,
7. Sistematiiklik,
8. Süreklilik,
9. Kararlılık,
10. Karşıt fikirlere saygılı olma.

Bilişsel gereklilik ve beceri yeterliliklerine göre eğilim daha karmaşıktır. Eğilim bağlamında bu maddeleri açıklamak gerekmektedir. Eleştirel düşünen birey, bağımsız düşünür. Bu bağımsızlık, zorlayıcı etkilerden arınmış, duygusal dilin etkisine kapılmamış olma ile sağlanabilir. Otoritenin engelleyiciliğinin kaldırılması bağımsız düşünme için bir adımdır. Bağımsız düşünme demek sistematikliliğin olmaması ve keyfiyetin olması demek değildir. Bağımsız düşünmenin kapsadığı bir eğilim olan tarafsız düşünme ve objektif olma aynı anlama gelmek olup taşıdığı anlam itibariyle bireyin doğru yargıya ulaşma sürecinde delilleri, berrak bir fikirler değerlendirmesi için bu eğilim oldukça gereklidir.

Entelektüel merak, zihni canlı tutabilecek bir eğilimdir. Entelektüel merak, araştırmanın, sorgulamanın, zihinde bir problem yaratmanın tetikleyicisidir. Entelektüel merakı olmayan bireylerin bilmeye ve öğrenmeye isteği de olmayacaktır.

Açık fikirlilik, konuları birçok açıdan olabildiği kadar inceleme olan istekliliktir. Bu tür bir eğilim incelenen çeşitli açıların iyi ve kötü noktalarını araştırıp belirlemeye de yardımcı olur (Carroll, 2004: 4).

Esneklik eğilimi, açık fikirlilik ile benzeşir. Her ikisi de var olabilmek için birbirinin gerektirir. Değişmeyen katı kurallara sahip bireylerin eleştirel düşünmesi imkânsızdır. Çünkü eleştirel düşünebilme, deliller ve şartların yeterliliği sağlandıktan sonra değişmeyi de gerekli kılar. Ennis (1991: 68) bu eğilimi, “kanıtlar ve sebepler yeterli olduğunda pozisyon alma veya değiştirme” olarak ifade etmiştir.

Eleştirel bir düşünenin eğilimlerinden biri de entelektüel şüpheciliktir. Şüphe eleştirinin ve düşünmenin temelinde vardır. Şüphe olmadan sorgulama başlayamaz. Mutlak doğru kabul edilen bilgilerin bile bazen veya üzerinden zaman geçtikten sonra yanlış olabileceğini hesaba katmaktır. Hemen kabul etme de entelektüel şüpheciliğe uygun olmayan bir davranıştır.

Entelektüel alçakgönüllülüğe sahip bir kişi, diğerlerinin düşünce derecelerine, bilgi düzeylerine ve hislerine karşı duyarlı olur ve bazen üstün tuttuğu inanışın bile değişeceğine inanır (Carroll, 2004: 4). Bir insanın her zaman yanlış veya her zaman doğru kararlar vereceğini düşünmek yanlış bir fikre götürür. Çünkü yanlışlık kimi zaman onarıcı ve geliştirici bir etkiye sahiptir.

Bireyler yeni bir fikri ortaya atmada veya yanlış bir fikri eleştirmede “Başkası ne der?” düşüncesi nedeniyle zorlanırlar. Entelektüel cesaretin varlığı, insanın kendine olan güveninden kaynaklanmaktadır. Kendine güveni olan ve entelektüel cesareti olan bireylerin kendini ifade etmesi kolaylaşır. Entelektüel dürüstlük, bir anlamda bireyin eğer varsa kendi yanlışlığı ve disiplinsizliğini fark etmesi ve bunları kabullenmesidir.

Sistematiklik eğilimi, bir konuyu, durumu incelemede, bir problem çözmede plan ve sistemli olmayı gerektirir. Bu bir anlamda da “örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimi”dir (Güven ve Kürüm, 2006: 81). Eleştirel düşünme bir kerelik değildir süreklilik arz eder. Kararlılık eğilimi, kanıtlar sağlandığında belli sonuçlara ulaşma anlamına gelmektedir (Güzel, 2005: 94). Bahsedilen bu eğilimler öğretilmez ama hissettirilebilir. Bu eğilimlerin model olması, öğretimden çok eğitim kapsamında

bu süreci gerçekleştiren kişilerce dikkate alınması, öğrencilerin düşünme becerilerine katkı sağlayabileceği gibi akademik başarılarını da yükseltir.

2.1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği ve Değerliliği

İnsanın eğitim ve öğretimi, hayata hazırlık çabasıdır. Bu eğitim ve öğretim sırasında edindikleri, yaşantıları, onu gerçek dünyaya hazırlar. Gerçek hayatta karşılaşacakları sorunlara çözüm bulabilme, ikilemlerini veya kararsızlıklarını engelleme, davranış ve ilişkilerinde önyargılarını etkisiz hale getirebilme gibi becerileri edinmeleri için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarlar.

Kazancı (1989: 50), eleştirel düşünmenin öğretiminin değerli oluşunu üç gerekçeye dayandırmaktadır: Öğrencilerin ilerdeki gerçek yaşamlarında verecekleri kararların, isabet derecesi kazandıkları eleştirel düşünme güçlerine bağlıdır. Edindikleri eleştirel düşünme becerilerini çıkar çevreleriyle, otorite olmadıkları halde otoriter yaklaşım sergileyenlerle, sömüren kişilerle, sloganlarla ve propagandalarla mücadele etmek için kullanacak olmaları, bu becerilerin onları birçok olumsuzluktan koruyacak olmaları ve son olarak da erken yaşta edinilen becerilerin kalıcı olacağı düşünceleri eleştirel düşünmeyi gerekli ve değerli kılar.

Eğitim-öğretim sürecinde eleştirel düşünmenin sağlanması, öğrencilerin sınıf içi performansını geliştirir. Bu gelişme, konuyla ilgili argümanları ve diğerlerinin bakış açılarını anlama, bunları eleştirel değerlendirme, tam ve doğru desteklenmiş argümanlarını ve fikirlerini geliştirme ve savunmayı içerir. İş yaşamında eleştirel düşünmenin varlığı, iyi düşünebilen, iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, yaratıcı düşünen, bilgiyi toplayıp analiz eden, verilere göre uygun sonuçlar çıkaran ve fikirlerini açık ve etkili bir biçimde bildiren kişi olabilmenin yolunu açacaktır. Genel anlamda insanın, kendi yaşamında, bireysel zenginleşme bütünlüğe ulaşma uğruna eleştirel düşünmeyi öğrenmesi önemlidir, çünkü eleştirel düşünme, bireye hayatta kendi kendini idare etmesine, seçimlerini açıkça görebilmesine, zorlayıcı etkilere karşı özgürleşmesine ve incelenmiş yaşamlar sunmasına yardımcıdır (Chaffe, 2000: 519; Basshom ve diğ. 2002: 11).

Eleştirel düşüneyen veya eleştirel düşünmeyi yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen birey, yapacakları konusunda kafası karışık olan, organize olmamış; gerçekleri elde etmede hep aynı kaliteyi yakalayamayan; mantıksız ölçütleri uygulama eğiliminde olan; şaşkın, en ufak zorluğun varlığında pes etmeye hazır; olabileceğinden

daha fazla detaylandırılmış çözümden, aşırı genellemelerden, belirsiz cevaplardan tatmin olan kişi olarak tanımlanır (Facione, 2007: 10). Tüm bunlar, bireysel yetersizliktir ve başarısızlığı beraberinde getirir.

Eleştirel düşünme, kendi kendini yöneten insanı gerçekleştirir. Kendini yöneten insan, kendini ayarlayıp düzenleyebilir, kendini kontrol edebilir. Kendi kararlarını verirken, ne yapması gerektiği hakkında başkalarından sıkça yardım almaz. Böylece bu özellikleri kazanan bireyin özel ve iş yaşamında ve sosyal rollerinde başarı şansı artar (Rudinow ve Barry, 2004: 6). Bu yüzden, üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünme, bireye getireceği faydalar dışında, sosyal düzeni de etkileyecek önemli bir kazanımdır.

Görüldüğü gibi, “bir inanış veya hareket için sebepleri değerlendirirken açıkça, bilgili bir şekilde, tam ve doğru olarak düşünme” (Carroll, 2004: 2) demek olan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi insanın düşünsel hayatının en büyük gereksinimlerinden biridir.

2.1.2.4. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin, üst düzey bir düşünme becerisi olmasında taşıdığı bazı özelliklerin etkisi vardır. Resnick (1987), eleştirel düşünmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Craver, 1999: 3). Eleştirel düşünme,

- a. Doğrusal değildir; hareketleri emre göre izlemez.
- b. İki yönlülüğe meyillidir. Düşünme süreçleri tek bir perspektiften anlaşılamaz.
- c. Çoğunlukla basit bir çözümden fazlası ile sonuçlanır. Her bir çözüm avantajı ve dezavantajı içerir.
- d. Yorum ve değerlendirme gerektirmektedir. Sadece siyah ve beyaz yoktur; griler de vardır.
- e. Belirsizlik unsurları içerir. Sıkça, problemin belirli parçaları bilinmez olacaktır.
- f. Düşünme sürecinin öz düzenlemesidir.
- g. Anlam yüklemeye, örnekleri bulmaya, çeşitli kavram ve fikirleri planlamaya çalışır.
- h. Çaba gerektirir.

Resnick'in bahsettiği bu özelliklere ek olarak, eleştirel düşünmenin salt düşünmeden ayrılan özelliklerden biri, eleştirel düşünmenin ön yargıyı reddetmesidir. Düşünme fiili, önyargıdan soyutlanamayabilir. Fakat eleştirel düşünme için önyargının yok edilmesi veya en aza indirilmesi vazgeçilmez bir şarttır. Önyargılardan arınıklık, doğal olarak, tarafsız olabilmeyi de getirecektir. Tarafsız olabilmek, nesnel davranabilmek, kişi, durum veya olayları daha sağlıklı görüp değerlendirebilmeyi gerektirir. Nesnel değerlendirmeler, olaylara tek yönlü bakmaktan alıkoyacağı için, bireye geniş bir perspektiften eleştirel bakış açısını ve eleştirel düşünmeyi kazandıracaktır. Bununla beraber eleştirel düşünme esneklikten ayrılamaz; çünkü körü körüne itaat ve karşı çıkma eleştirel düşünmenin yolunu kapatır.

Willingham (2007: 11), eleştirel düşünme için etkililik/geçerlilik, yenilik ve kendini yönetme olarak üç anahtar kavram sunmaktadır.

- a. Eleştirel düşünme etkilidir; çünkü konuyu yalnızca bir yönüyle görmek, fikirleri olumsuzlayacak delilleri hesaba katmamak, mantık yerine tutku yoluyla akıl yürütmek gibi tuzaklardan kaçınır.
- b. Eleştirel düşünme yenidir; çünkü daha önceki bir çözüm açıkça hatırlanamaz veya bir durum diğerine sadece rehberlik edecek kadar benzer. Bu özgünlük olarak da düşünülebilir.
- c. Eleştirel düşünme, düşünenin kendisini yönetmesidir. Örnek olarak, öğretmen öğrenciyi düşünmenin her adımında acele ettirirse, eleştirel düşünme için gerekli olan güven öğrenciye tam olarak verilemez.

Üretici ve yapıcı bir etkinlik olan eleştirel düşünme, bilgiyi ezberlemeye çalışan, kaynaklarından doğrudan almaya çalışan değil, edindiği bilgiler ile yaşamla aktif olarak meşgul olan bireylerin varlığına ihtiyaç duyar. Bu meşguliyet çerçevesinde bu tür bireyler yaşamlarının her yönünde yaratıcı ve yeniden oluşturucu rollere sahiptir (Brookfield, 1987: 5; Akınoğlu, 2003: 11).

Eleştirel düşünmenin özellikleri daha da somutlaştırılmak istenirse, bu özelliklere birey açısından bakılmalıdır. Brookfield (1987), eleştirel düşünenlerin tipik olarak üretken ve pozitif yönde yaratıcı olmayı benimsediklerini söyler. Ayrıca eleştirel düşünenler, düşünmeyi bir üründen çok süreç olarak sürekli varsayılan her şeyin doğruluğunu ve yanlış yönlerini sorguladıklarını açıklar. Bu, eleştirel düşünmenin statik olmasından – insanı kesin bir fikre ya da sonuca ulaştırmamasından dolayıdır (Simpson ve Courtney, 2002: 7).

Birey bağlamında, eleştirel düşünmenin içerdiği özellikler şunlardır (Facione, 2007: 9):

- a. Konu alanını yazma hususunda meraklı olmak,
- b. Bilgili olmak ve bilgili kalmakla ilgili olmak,
- c. Eleştirel düşünmeyi kullanacak elverişli durumlara karşı hazır olmak,
- d. Akla dayalı sorgu işlemlerine güvenmek,
- e. Birinin kendi kabiliyetlerini anlamada kendine güvenmek,
- f. Çeşitli dünya görüşleri hakkında açık fikirli olmak,
- g. Alternatif fikirlere esnek olmak,
- h. Diğerlerinin fikirlerini anlamak,
- i. Birinin kendi önyargılarına, kalıplaşmış veya benmerkezci eğilimlerine dürüstlük göstermek,
- j. Yargıda bulunmak, yargıyı değiştirmek ya da ertelemekte sağduyulu olmak,
- k. Değişimin sağlandığı dürüst düşünce önerisinin görüşlerini gözden geçirmeye ve yeniden düşünmeye istekli olmak.

2.1.2.5. Eleştirel Düşünmenin Ürün-Süreç Tartışması

Eleştirel düşünme, hem süreç hem de bir üründür. Ürün kimliği en iyi bireysel perspektiften belli olur. Daha açık olarak söylenirse, derin ve anlamlı bir anlayışın yanı sıra içeriğe özgü eleştirel sorgulama bireysel yetenek, beceri ve tasarruftan anlaşılır. Belirli bir eğitim bağlamında, ürün olarak eleştirel düşünmenin niteliğinin belirlenmesi pedagojik yeterliğe sahip ve içerik uzmanı olarak öğretmenin sorumluluğundadır. Eleştirel düşünmenin ürün olduğu düşünülürse, değerlendirilmesinin en iyi yolu, bireysel ödevlerdir.

Eleştirel düşünmenin bir ürün değil, süreç olduğunu kabul edenler de vardır (Brookfield, 1987: 6; Cüceloğlu, 1995; Semerci, 1999: 21). Eleştirel düşünme becerilerini edinme, büyük ölçüde sürecin anlaşılması yoluyla olduğu savunulur (Garrison, Anderson ve Archer, 2004: 3). Bunun savunulmasının en önemli nedeni, doğası itibarıyla eleştirel düşünmenin bir final ile sonuçlanmadığı, durağan bir yapıda olmadığıdır.

2.1.2.6. Eleştirel Düşünmenin Engelleri ve Engellerle Başa Çıkma

Eleştirel düşünme, her zihni faaliyet gibi, uygun ortamlarda ve çalışan zihinlerde oluşma imkânı bulur. Bununla birlikte bazı durumlarda eleştirel düşünmenin, birtakım engellerle karşı karşıya gelmesi de söz konusudur. Rudinow ve Barry'nin, eleştirel düşünmenin engelleri ile ilgili yaptığı sınıflama şöyledir (2004: 13-25):

- a. Öznellik,
- b. Benmerkezcilik,
- c. Irk merkezlik,
- d. Otorite korkusu,
- e. İncelenmemiş varsayımlar,
- f. Çıkarımsal varsayımlar.

Rudinow ve Barry'nin belirttiği bu engeller, davranış kapsamında değerlendirilebilir. Carroll (2004) ise tutum kapsamına giren eleştirel düşünme engellerine değinir. İnsanın kendi algıları, dünya görüşleri, hafızası, inanışları, ön yargıları, fiziksel ve ruhsal engelleri, kendini olumlu yönde umutlandırması (hüsnükuruntu), kendi kendini aldatması yanında uzman ve otoritelere duyulan hayranlık, onlara riayet etme veya onlardan etkilenme gibi. Bunlar dikkatlice incelendiğinde, çoğu bireyin kendisinden doğan engellerdir. Üstelik yine dikkatli incelendiğinde duyum, algı, inanış, tutum gibi özelliklerin kolaylıkla veya kısa vadede değişemeyeceği de bir gerçektir. Bunun yanında Carroll “sansür”ü bir engel olarak ortaya koyar ki toplumun kültürel olsun, değer yargıları olsun en büyük baskısını bu maddede görmek mümkündür.

Eleştirel düşünmenin en büyük engellerinden biri de bilgisizliktir. Bireyin konuyla ilgili arka planda bilgi sahibi olmamasıdır. Yine bilgisizliğe ek olarak eleştirel düşünmenin en büyük engellerinden biri olarak bireyin kelime hazinesinin yeterli olmayışı da söylenebilir (Carroll, 2004: 12). Bunlardan başka, belli bir otoriteye, inanışa ve ideolojiye körü körüne bağlı kalma, eleştirel düşünmeyi kökünden yok eder (İbşiroğlu, 2007). Kolaya kaçma, araştırma konusundaki tembellik ve mutlak otorite sayma bu bariyeri güçlendirir ve onun kaldırılmasını zorlaştırır.

Davranışları eğitim ile şekillendirmek veya değiştirmek tutumlara göre daha kolaydır. Eleştirel düşünme, eğitim ve öğretim ile belli bir düzeye getirilebilse de bu konudaki engeller tam anlamıyla ortadan kaldırılamayabilir. Çünkü bireysel eğilimleri değiştirmek zordur. Bireysel özelliklerin yanında kültürel alışkanlıklar ve dini inanışlar

ülkeden ülkeye değişmektedir. Fakat en azından eleştirel düşünmenin öğretim boyutundaki aksaklıklarının ve eksiklerinin giderilmesi sağlanabilir.

Buraya kadar yapılan literatür taramasından sonra, eleştirel düşünme engelleri şöyle sınıflandırılabilir:

a) Fiziksel engeller: Fiziksel ve duygusal stres, yorgunluk, bazı ilaçlar, berrak ve eleştirel düşünme kabiliyetimizi şiddetle etkiler (Carroll, 2004: 19). İyi düşünebilme için ilk önce bireyin fiziki şartlarının uygun olması gerekmektedir.

b) Kişilik engelleri: Doğuştan getirilen bazı kişilik özellikleri bireyi sadece eleştirel düşünmede değil birçok konuda engelleyici faktördür. Eğitilmemiş kişilik özellikleri veya söndürülmemiş kişilik engelleri yenilerine de zemin hazırlayabilir. Örneğin kibir, eleştirel düşünme engelleri içinde büyük payı alır. İnsanda, bilgili ve doğru görünme isteği veya yanlış ve cahil görünmek korkusu meydan okuyucu iddialara karşı çıkmamasına neden olur (Carroll, 2004: 19). Törpülenmemiş bencillik duygusu, eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyecek bir diğer özelliktir.

c) Eğitim-öğretim engelleri: Eleştirel düşünmenin en önemli engeli, düşünmenin de oluşmasını sağlayan bilgi sorunudur. Bilgisizlik veya yetersiz bilgi diğer düşünme türlerinde başarısızlığı getirdiği gibi, eleştirel düşünmede de aynı etkiyi yapar. Bilgisizlik bir zekâ ve anlayış yoksunluğu değil, bilgi eksikliğidir (Carroll, 2004: 12).

“İşlevsel durağanlık durumu” eleştirel düşünmeyi engelleyici rol oynar. İşlevsel durağanlık durumu, düşünme veya problem çözme sırasındaki geçmiş problem çözümlerinden yararlanarak problemi çözmeye çalışma anlamına gelip, bunun yeterli olmayacağı belirtilmek istenmiştir (Kazancı, 1989: 49).

d) Siyasi engeller: Bazı politik özgürlükler eleştirel düşünmeyi geliştirir. Özgür konuşmanın baskılanması eleştirel düşünmenin en büyük engelidir (Carroll, 2004: 19). Otoriteye körü körüne bağımlılık eleştirel düşünme engellerinin bir diğer yönüdür. Belli bir otoriteye, inanca, ideolojiye kayıtsız şartsız bağlanma ve düşünceleri o doğrultuda kalıplaştırma ve dondurma düşünmeyi kökünden yok eder (İpşiroğlu, 2002). Yani, insanın, bir ideolojiye, inanca meyilli olmasındansa asıl sorun bu bağlılığın kayıtsız şartsız, körü körüne olmasıdır.

e) Sosyal engeller: Eleştirel düşünme sosyal hayat için önemli bir gereklilik olmasının yanında, kimi zaman var oluşunun engelini de sosyal ortam oluşturabilir. Gelenekler, kültürel batıl inanışlar, çevresel kısıtlanmalar bireylerin sorgulama alanlarını bazen daraltabilir. Geleneğin ve kültürel öğelerin özellikle ülkemizde oldukça

önemli olması, geleneksel görüşlere uygun olmayan düşünceleri engelleyebilmektedir. Bu engelleme olmasa bile çoğu zaman eleştirel düşünmenin sınırlarını daraltmaktadır.

Bilinçli toplumların ve sağlıklı zihin ortamlarının oluşması, düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi engelleyecek kusurları ortadan kaldırmakla olur. Engel ve kusurlar ise her sorunun temel çözüm yolu olan eğitimden geçmektedir. Küçük yaşta başlaması gereken düşünme eğitimi ve öğretimi, sorgulama, farkları ve benzerlikleri tespit etme, hoşgörülü olma, empati kurabilme gibi konularda örnek olma ve özgür ortamlar kurma, eleştirel düşünme için bir anlamda başlangıç kabul edilip devam ettirilmez. Eleştirel düşünme, özgürlükçü ve demokratik ortamların ürünü olup, böyle ortamların da sürekliliğini sağlayacak bir unsurdur.

2.1.2.7. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Yaklaşımları

Düşünmenin öğretimi, diğer alanlardan bağımsız tutulmamalı, çünkü etkili bir öğrenen olmak aynı zamanda iyi bir düşünen olmaktır. “İyi bir düşünür değilim, fakat etkili bir öğrenenim demek mantıklı değildir. İyi bir düşünür haline gelmek, düşünmemiz hakkında sürekli düşünmeyi; becerikli bir öğrenir olmak, öğrenmemiz hakkında sürekli düşünmeyi gerektirir” (Paul, 2005: 29).

Düşünmeyi öğrenme veya öğretmede doğal olarak bir başlangıç noktası vardır. Bu başlangıç noktası, düşünmedeki engelleri ortadan kaldırma ile başlar². Engellerin ortadan kaldırılması ve iyi bir planlama, eleştirel düşünmenin öğretimini kolaylaştırır.

Araştırma sonuçları, okullarda eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması ana ilke olarak görülmedikçe eleştirel düşünmenin yeterince öğrenilemeyeceği konusunda hemfikirdir (Howe ve Warren, 1989). Çünkü eleştirel düşünme öğretiminin önemini fark edenler, bilginin bir kişiden diğerine doğrudan aktarılmadığını, basit bir biçimde herhangi bir kitaptan ezberlenmediğini ya da bir beyinden diğerine doğrudan aktarılmadığını bilirler (Akınoğlu, 2003: 11).

Eleştirel düşünmenin tüm alanlara uygulanabilir olması ile genel bir beceri veya bağımlı bir beceri olup olmadığı tartışmalarının netlik kazanmaması, eleştirel düşünme öğretimi için alternatif yaklaşımların doğmasına neden olmuştur. Eleştirel düşünmenin öğretimi için dört temel yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar (Vural ve Kutlu, 2004: 192-193):

² (<http://egitim.aku.edu.tr/kho2.htm>).

- a. Konu tabanlı eğitim yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğretimi planlanan içerikle birlikte eleştirel düşünmenin öğretiminin de yapılacağı savunulur. Konu tabanlı eğitimde, eleştirel düşünmenin ilkelerinin ve kurallarının açıkça verilmesi gerekir.
- b. Konuyla bütünleşmiş yaklaşım: Yine birinci yaklaşım gibi içerik ile eleştirel düşünmenin de öğretimi yapılır; farkı ise burada eleştirel düşünmenin ilkelerinin ve kurallarının açıkça verilmemesidir.
- c. Genel yaklaşım: Eleştirel düşünme becerileri, ders içeriklerinden ayrı olarak bir içerik temel alınarak geliştirilir. Bu yaklaşım beceri temellidir.
- d. Karma yaklaşım: Konu tabanlı yaklaşımın ve genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını önerir.

Bu dört temel yaklaşım farklı nedenlerle savunulmuştur. Huitt (1998) tek bir eleştirel düşünme dersinin öğrencileri eleştirel düşünen bireyler haline getirmeyeceğini, öğrencilerin kazandıkları eleştirel düşünme becerilerini kullanamadıklarında bu becerileri kaybedebilecekleri nedenine dayandırır. Bunun için tüm düzeylerdeki eğitim programlarının eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı sağlayacak şekilde hazırlanmaları gerektiğini söyler (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 11).

Raths'a göre (1967), öğretmenlerin konuyla düşünme arasında bağlantı kurarak, konu üzerinde durmaları, öğrencilerin düşüncelerini geliştirir ve öğrenmenin zenginleşmesini sağlar. Öğrencilerin, düşünmeyi tartışmaları ve kabul etmeleri varsa, öğrenciler dogmatik, katı ve düşüncesizce hareket etmeyecek ve kesin yargılardan kaçınacaklardır. Ayrıca öğrenciler, sonuca varmadan önce alternatifleri inceleyecek, bunlar üzerinde düşüneceklerdir (Walsh ve Paul, 1986: 10).

Ennis ve Paul gibi bazı akademisyenler, eleştirel düşünmenin özel desenlenmiş derslerle öğretilbileceğini savunur. McPeck (1981) konudan izole edilerek eleştirel düşünme öğretiminin olamayacağını söyler. Brown (1997) gerçek yaşam problemleri üzerinden eleştirel düşünmenin öğretilmesi gerektiğini iki nedenle bildirir: Birincisi, öğrencinin motive olması, derse aktif katılımının sağlanması, ikincisi ise bu gerçek yaşam problemlerinin tam tanımlanmamış ve karmaşık, yani eleştirel düşünmenin ihtiyacı olan problem türü olmasıdır (Akt: Dam ve Volman, 2004: 6).

Halpern (2003: 18), transfer becerisini öğrenmeye yönelik geliştirilen modele dayanarak, eleştirel düşünme becerilerinin transfer edilebilmesi konusunu açıklar. Eleştirel düşünme becerileri öğrenildiğinde, uygun biçimde ve kendiliğinden transfer

edilebilir. Eleştirel düşünürler yapıya odaklanabilir böylece alana özgü özellikler yerine altında yatan özellikler belirgin hale gelir. Eleştirel düşünmenin transfer edilebilir bir beceri olduğuna ilişkin görüşlere Vural ve Kutlu (2004: 193), “Fen bilgisi dersinde eleştirel düşünebilen bir öğrenci aynı ilke ve bileşenleri kullanarak insan hakları ve etik konularda da eleştirel düşünebilmektedir” örneğini vermiştir.

Öğrencilerin bir durumda eleştirel düşünebilirken farklı bir durumda eleştirel düşünememelerin sebebi, düşünme süreçlerinin birbiri içine geçmiş, karmaşık olmasından kaynaklanmaktadır. Daha genel olarak, öğrencilere, çeşitli durumlarda eleştirel düşünmenin etkili öğretilmesini sağlayan bir programın geliştirileceği şüphelidir; bu yüzden öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretiminde bazı noktalar göz önüne alınmalıdır:

1. Eleştirel düşünme ile ilgili özel programlar çok değerli değildir.
2. Eleştirel düşünme içerikle bütünleştirilmelidir.
3. Eleştirel düşünme sadece ileri düzeydeki öğrenciler için değildir. Öğrenci deneyimleri karmaşık kavramlara giriş izni tanır.
4. Eleştirel düşünme stratejilerini öğretmek demek, onları açıklamak ve uygulamak demektir (Willingham, 2007: 18).

Craver (1999: 22) eleştirel düşünmede didaktik, özel ders ve tartışma türündeki öğrenme ve öğretmenin eşit derecede değerli olduğu ve birbiriyle tam bütünleştiği fikrine sahiptir. Karma yaklaşım da denebilecek bu fikre göre, edinilmesi gereken bilgi çeşitleri, didaktik öğretme yoluyla öğrenilir (ders ve ders kitabı etkinlikleri). Geliştirilmesi gereken entelektüel beceriler, özel ders (öğretmen, eğitici yardımı) ile öğrenilir. Bilgiden kazanılması beklenen anlama ve kavrayış sokratik öğrenme ile olur.

Aylesworth ve Reagan (tarih) ise eleştirel düşünmenin öğretimi için problemin tanımı, denence kurma, denenceler test etme, çıkarsama yolları, sonuç çıkarma ve sonucun kontrolü olarak belirlenen başlıca beş sürecin kabul edilmesi gerektiğini ve bunların önemli olduğunu ifade eder (Akt: Kazancı, 1989: 51)

Bunlardan başka, eleştirel düşünmenin öğretimi probleminde, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması ile düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi sağlanmalıdır (İpşiroğlu, 1989: 49). Öğrencilere, metne entelektüel alçakgönüllülükle yaklaşma, dinlemeyi öğrenme, başkalarının bakış açılarıyla meşgul olma ve onlara değer verme yoluyla eleştirel düşünme öğretilir (Lee, 2010: 424).

2.1.2.7.1. Eleştirel Düşünmede Öğretmen

Eleştirel düşünme, çok farklı becerileri bir araya toplayan düşünmenin bir yönüdür. Eleştirel düşünmede görülen, okunan, elde edilen bilginin olduğu gibi kabul edilmesi yerine, bunların sürekli olarak incelenerek, sorgulanarak standartlar ya da ölçütlere göre değerlendirilerek açıklanması ve yargıya varılması söz konusu (Semerci, 2000: 3) olduğundan, ders süresince eleştirel düşünme becerilerini kullandırma ve geliştirme bakımından öğretmene büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu rollerle örnek olarak etkili öğretim sürecinde öğrencilerde düşünme süreçlerini geliştirmek için kullanılabilecek altı adım önerilir (Beydoğan, 2003: 163):

1. Öğrencilerin bilgilerini organize etmesine yardımcı olma,
 - a. Ön yaşantı eksikliğinde
 - b. Zihinsel hazırlıksızlıkta
2. Yeni bilgileri öğrencilerin bildikleri üzerine kurma,
3. Öğrencilerin bilgi işleme sürecini kolaylaştırma,
4. Öğrencilerde derinlemesine düşünmeyi sağlama,
5. Öğrencilere düşüncelerini açıklama imkânı tanıma,
6. Öğrencilerin düşünme süreçlerinin geliştirilmesinde etkin öğretmen rolleri oynama.

Öğrencinin “nasıl”ı düşünmesi, “ne”yi düşünmesinden daha gerekli ve önemlidir. Çünkü amaca göre düşünmenin öğretilmesi, bu konuda öğrencilere rehberlik edilmesi, gelecekte, günlük hayatta veya farklı durumlarda nasıl düşüneceğine karar verebilmesinde önemlidir. Bu eğitimin ne sorusuna değil nasıl sorusuna önem vermesi gerektiği ile benzeşir. Her iki durumda da öğretmen rehberdir, yönlendiricidir.

Düşünmenin öğretimi doğru ve tam sağlanmak isteniyorsa sürekli analize, değerlendirmeye ve yeniden yapılandırmaya yer verilmelidir (Paul, 2005: 28). Bilgiye ulaşmayı öğrenen ideal öğrenci tipine eklenecek bir özellik de düşünme bağlamında amaca göre düşünebilen öğrenci yetiştirme sağlanabilir.

Eleştirel düşünebilmek için “bir bilginin değişmez tek doğru olarak benimsenmesi, öyle olduğuna kalben duyulan güvenin akıl yoluyla tahkik edilmeyişi” (Titiz, 2001: 73) demek olan “ezber”in kapsam alanının daraltılması gerekmektedir. Çünkü ezber, öğrenme çabasını azaltır, araştırma şevkini öldürür.

Raths ve arkadaşları (1966), öğretmenlerin bazı davranışlarının düşünmeyi engelleyici olduğunu savunurlar. Örnek olarak, derecesi ne olursa olsun, öğrencinin cevabını veya tepkilerini kesen, görüşleri sadece kabul eden veya etmeyen yani gereken açıklamayı yapmayan, sadece ispat eden ve açıklayan, övgüden çok sitemi, ayıplamayı kullanan, yeni fikirlere değer vermede öğrencinin güvenini sarsan bir öğretmen düşünmeyi engeller (Pithers ve Soden, 2000: 242). Bu yüzden, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini ve onlara hizmet öncesi ve hizmet esnasında eleştirel düşünme bilişsel beceri derslerinin verilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir (Walsh ve Paul, 1986: 52).

2.1.2.7.2. Öğretim Sürecinde Eleştirel Düşünmenin Kullanılmaması veya Yetersiz Kullanılması Halinde Karşılaşılabilecek Sorunlar

Eleştirel düşünme ile ilgili iki ana sorunsal vardır. Birincisi, yukarıda değinilen eleştirel düşünmenin neden değerli olduğu, diğeri ise eleştirel düşünmenin kullanılmaması veya yetersiz kullanılması halinde neler ile karşılaşılacağıdır. İkinci soru ise özellikle eleştirel düşünmenin öğretimi sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara yapılmış bir göndermedir. “Düşünceyi ortaya koyarken ya da anlamaya çalışırken yapılan yanlış çıkarsamaların tamamına safsata denir. (...). İnsanın muhakeme yetisinin yanlış yönde kullanımıdır ve çoğu kez ön yargı eksik bilgi, batıl inançlar, duygusallık, yersiz göndermeler, acelecilik, özensizlik, genelleme, duygu sömürüsü, Türkçeyi kötü kullanma gibi sebeplerden kaynaklanır” (Alatlı, 2009: 84). Alatlı, bu tarif ile anlatmak istediği “safsata” kavramını sınıflandırmıştır. Doğru anlamayı engelleyen safsata, eleştirel düşünme engelleri ile örtüşür. Yetkin kullanılmayan eleştirel düşünme becerisi, aşağıda belirtilmiş olan yanılgılara sebebiyet verir; yetkin kullanılması ise belirtilmiş olan bu yanılgıları fark etmeyi sağlar (2009: 84-132):

a. Biçimsel safsatalar:

Bir argümanın yapısından kaynaklanan ve onun geçersizliğine neden olan hatalardır. Geçersiz olmadan kastedilen sonucun, öncülleri izlememesi durumu olup sıkça rastlanır.

b. Serbest safsatalar:

Bu tür hatalara (safsatalar) gündelik hayatta oldukça fazla rastlanır. Fakat büyük oranda anlaşılamaz. Yanlış anlamaların, tahammülsüzlüğün, problemlere çözüm bulamamanın en önemli sebepleri olarak da gösterilebilir.

Bu bahsedilen “safsatalar” günlük yaşamda, her durumda sıkça, yanlış doğru gibi gösterme, gerçeği ört bas etme türünde ifadeler yoluyla insanın karşısına çıkmaktadır. Kişiyi düşen bu ifadelerin doğru ve net düşünebilme, karar verme işlevlerine zarar vermemesini sağlamaktır.

2.1.2.8. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yanılgılar

Eleştirel düşünmenin anlaşılmasında kavramsal ve öğretim bağlamında bazı yanılgılar ve eksiklikler vardır. Literatür taraması sonucunda tespit edilen bu yanılgılar ve eksiklikleri şöyle sıralamak mümkündür:

- a. Öğrenmeyi öğretme ile eleştirel düşünmeyi öğretme aynı anlamda değildir. Eleştirel düşünme, çoğu zaman öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını artırır. Öğrenilenlerin değişebileceği konusunda hazırlıklı olmaktır.
- b. Öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk etmek, eleştirel düşünmeyi öğretmek demek değildir. Fazla düşünmek ile düşünme süreçlerinin farkında olarak düşünmek, düşünmede verimli sonuçlara ulaşmada farklılık yaratacaktır.
- c. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu öğretmek ile eleştirel düşünmeyi öğretmek aynı anlamı taşımaz. Davranış haline getirilmiş bilgi teorik bilgiden her zaman için daha kalıcıdır.
- d. Sadece öğretmen tarafından örneklenen eleştirel düşünmenin zorunlu olarak eleştirel düşünme öğrenimiyle sonuçlanacağını ummak. Eleştirel düşünmenin insan hayatının her alanında uygulanması gerekir. Bu sebeple bunu öğrenme ve tam uygulayabilme ders dışında da sağlanmalıdır.
- e. Belli bir derste ve sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin ve pratiğinin öğretilmiş olmasının, eleştirel düşünmenin öğrenci yaşamında otomatik olarak işlevsel hale geleceğini beklemek.
- f. Mantıksal düşünme öğretiminin eleştirel düşünme öğretimiyle aynı olduğunu sanmak.
- g. Eleştirel düşünmenin tamamen negatif bir süreç olduğu, bütün fikirleri yıkıp hiçbir şeyi yerinde bırakmadığı bir yanılgıdır. Aksine eleştirel düşünme oldukça pozitif bir süreçtir ve aynı zamanda oldukça gerçekçi bir tavidir.
- h. Eleştirel düşünmenin göreceli bir donukluğa yol açması.

- i. Eleştirel düşünmenin travmatik bir değişimi içermesi, mesela eski varsayımların sürekli terk edilmesi düşüncesi yanlıştır; çünkü bu varsayımlardan iyice bilgilendirilmiş olanlar aynen kalır.
- j. Eleştirel düşünmenin tamamen hissiz, duygusuz olduğu görüşü yanlıştır. Aksine eleştirel düşünme fazlaca duyguludur. İnsanı eski varsayımlardan ve kendini inceleme kaygısından azat eder (Brightman, 2007; Gündoğdu, 2009).

Araştırmacı ve uygulayıcıların bu yanlışları göz önünde bulundurması ve bunları, gerektiğinde öğrenene hissettirmesi verimli bir eleştirel düşünme öğretimi açısından önemli ve gereklidir.

2.1.3. Yaratıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme İlişkisi

Eleştirel düşünme, icatlar ve birinin zihniyetini parçalamaya dayalıyken, yaratıcı düşünme sayısız değerlendirme çözüm parçalarını içerir (Bonk ve Smith, 1998: 265). Eleştirel düşünme bir disiplin işidir. Bazı kurallar ve düzenler ile idare edilir ve pratik gerektirir. Tüm bunlar eleştirel düşünmenin yaratıcılığı içermediği ya da teşvik etmediği anlamına gelmez (Rudinow ve Barry, 2004: 11). Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gereklilik ve önem bakımından denk iki kavramdırlar. Birbirlerinden farklı ilkeleri olduğu gibi birbirlerine benzer yönleri de vardır.

Halpern'e göre (2003) yaratıcı düşünme yeni veya alışılmıştan dışında, uygun veya iyi bir ürünü ortaya koyan bir düşünmedir. Eleştirel düşünme, bilişsel beceri ve stratejilerin, istenen bir ürünün olasılığını artıran kullanımıdır. Amaçlı, akla uygun ve amaç hedefli bir düşünme olarak tanımlar. Bunu en basit ve sade ifadesi, yaratıcı düşünme ıraksak, eleştirel düşünme yakınsak bir düşünme sürecidir (Akt: Hilton ve diğ., 2004: 4).

Yaratıcı düşünme, alışılmadık, orijinal ve çeşitli alternatifleri genelleme yoluyla anlamlı yeni ilişkiler aramayı gerektirir. Eleştirel düşünme, olanakları dikkatlice, cesurca ve yapıcı bir şekilde inceleme; düşüncelere ve davranışlara olanakları organize etme ve analiz etme; arıtma ve en ümit verici olanakları geliştirme, görüşleri sıralama ve önem derecesine göre düzenleme ve belirli tercihleri seçme yoluyla odaklanmayı gerektirir (Treffinger, 2008).

Yaratıcı düşünme, yeni orijinal bir ürün üretmeye yönlendirilmişken, eleştirel düşünme şeylerin, inançların ve davranış biçimlerinin değerlendirmesini üretmeyi amaçlar. Yaratıcı düşünme, mevcut ilke ve kuralları reddederek yeni bir bakış açısı ile

yeni bir ürün ortaya koymaya çalışır. Eleştirel düşünme ise var olan belli ilke ve kurallardan yararlanarak verilen anlatımların gerçekliği, tutarlılığı ve güvenilirliğini tartar (Kazancı, 1989: 33). Yaratıcı düşünme, düşüncelerin genellenmesi, düşünce süreçleri ve alınan kararlar yaratıcılık gücü ile birleştiğinde vardır. Eleştirel düşünme ise daha genel olarak bunların değerlendirmesidir (Üstündağ, 2002: 79).

Çizelge 2.1. Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Karşılaştırması (Fisher, 2005: 26)

Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme
Keşif amaçlıdır	Çözümleme amaçlıdır
Tümevarımlıdır	Tümdengelimlidir
Hipotez oluşturulur	Hipotezler sınanır
İnformal düşünme	Formal düşünme
Risk alabilen düşünme	Yakın, yanaşık düşünme
Sol eli düşünme	Sağ eli Düşünme
İraksak Düşünme	Yakınsak Düşünme
Yanal Düşünme	Dikey Düşünme

Çizelge 2. 1.'de, her iki düşünmenin belli kavramlar ile kodlandığı görülmektedir. Bu kodlar birbirlerine karşıt gibi dursalar birbirlerinin eksiklerini giderirler. Çizelgeden de anlaşılabacağı üzere, eleştirel düşünmenin daha rasyonel, yaratıcı düşünmenin daha sezgisel özellikler taşıdığını söylemek mümkündür.

Öztunç (1999: 83), yapmış olduğu araştırmada ailenin eleştiriye açık olması ve çocuklarını da eleştirel düşünmeye yönelik eğitmelerinin, çocukların yaratıcı düşüncelerini teşvik eden bir faktör olarak ulaştığı sonuçların, eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasındaki olumlu ilişkiyi ispatladığını belirtir.

Sonuç olarak, bileşenleri farklı olsa da eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme birbirini etkiler. Her iki düşünme, insanın doğuştan getirdiği yetenekler ile ilgisi olsa bile ancak eğitim yoluyla istenen düzeye erişebilir.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme türlerinin kavramsal tanımları verildikten sonra daha derinlemesine incelenmeleri, ancak kökenlerine inilerek yapılabilir. Her ikisinin de temeli “anlama” konusuna dayanır. Anlama ile ilgili kavramsal açıklamalar “dil” konusu üzerinden verilecektir.

2.2. Dil ve Düşünme İlişkisi

İnsan, düşünmede olduğu gibi konuşma ve oluşturma edimleriyle de diğer varlıklardan farklılıklar gösterir. Bu farklılık, en başta aklın varlığı ile izah edilebilir. Aristo aklın üç temel işlevinden bahseder. Bunlar, basit nesneleri anlamak, birleştirip ayırmak, bilinmeyen şeylerden bilinenlere ilerleme işlevleridir (Akt: Palmer, 2008: 50).

Dil, bir anlatım aracıdır. Anlatım ise iletişimin temel öğelerinden olup “kişinin, iletmek istediklerini, belli bir dilin kuralları içinde sözlü ya da yazılı olarak dışa vurma” yani zihinde tasarlananları dile dönüştürme işlevidir (Adalı, 2009: 93). Görüldüğü gibi dil ve düşünce ilişkisi karmaşıktır.

Dilin mi düşünceyi yoksa düşüncenin mi dili etkilediği sorusunun, her ikisinin de birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği cevabını verebilmek mümkündür. Anlamak, “kelimelerle düşünmenin şuuru kattığı boyut”tur (Alatlı, 2009: 38). Anlama ile birlikte hafızaya odaklanmak gerekir. İnsan öğrenemediğini zor hatırlar. Çünkü hafıza, pasif olarak bilgi deposu değildir, aksine aktif olarak organize edilmiş tecrübenin yorumlanmasını yapılandırır (Walsh ve Paul, 1986: 4). O zaman anlamak, dil ve düşüncenin kalitesini belirleyici bir ürün-eylem olarak da düşünülebilir.

Dil, gelişmişliğin ölçütü ve gelişmiş olmanın en önemli etkenlerinden biridir. Alatlı’nın da (2009: 38) dediği gibi “Medeniyet kelimelerle düşünebiliyor olmamızın ürünü. Düşüncenin aynadaki aksi, dil. Dil bize bilincimizin durumunu haber ediyor.” Yani dil, bilincin zorunlu gerci olup onun farkında olmamızı sağlar. Dünyayı dilinde üreten insan, kendini de bilinçli varlık haline getirir (Bülbul, 2009: 195). Zihnimizde ne kadar kelime yer edindiyse o kadar düşünebiliriz. Dile eklenen her yeni kavram, zihnimizde yeni bir imajı gerçekleştirir; yeni kavramlar ile eskilerini değiştirebileceğimiz gibi üretme edimini de gerçekleştirebiliriz.

Bilişsel öğrenmelerin birçoğu, kavramları ve onları öğrenmeyi içerir. Kavramlar, ilk izlenimlerin bellekte saklanması, sonraki benzer izlenimlerle tanımlanması, gruplanması ile oluşur. Zihin, kavram oluşturma esnasında devinme halindedir. Bir kavramı öğrenmek için kavramın, onu örnekleyen veya örneklemeyen ve belirleyici özelliklerinin tanımlanması gerekir. Fakat bu tanımlama ya da o kavramı aktif olarak yaşamak yeterli değildir. Bunlardan başka o kavram sözel olarak da tartışılmalıdır, onun üzerine konuşulmalıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 39; Orta, 2009:165; Schunk, 2009: 190).

Düşüncenin, düşünüşler dizisi; dilin ise düşünceyle birlikte hareket eden bir simgeler sistemi olması (Akarsu, 1998: 41) dilin nasıl kullanıldığı, düşünme sürecinin de nasıl ilerlediğinin bir göstergesidir. Mesela, duygusal bir dil kullanımı objektif düşünmenin var olmadığını gösterebilir. Yine benzer bir örnek de dil öğretimi açısından verilebilir. Dil öğretiminin, düşünme öğretimini etkilemesi ya da tersi etkileşimin varlığı bu zamana kadar birçok öğretim yaklaşımının temeli olmuştur. Tolstoy'un eğitim sistemlerindeki yenileşmelerin sağlanmasına katkısı olan kelime ve anlamın doğası hakkındaki yaklaşımında, bir kavramın olduğu gibi öğretmenden öğrenciye aktarılmasının imkânsız olduğunu savunur. O, "önce kendi kullanmakta oldukları sözcükleri halk öykülerinin dilini yazınsal dili öğretmen girişimlerinde söz etmektedir. Tolstoy bu girişimlerinde, yabancı bir dil öğretir gibi yapay açıklamalar, zorunlu tutulan ezberler ve yinelemelerle çocuklara yazınsal dilin öğretilmeyeceği sonucuna varmıştır" (Vygotsky, 1998: 125).

Dil ve düşünce ilişkisinde temelde aynılık, detaylarda farklılık gösteren fikirler bulunmaktadır. Humboldt, "dili düşüncenin yalın bir aracı olarak görmez, ona göre dil, düşünceyi yaratan bireydir. Dil gerçek etkinliğini insanda düşünen ve düşüncede yaratan gücün kendisinde gösterir, yani yapıcıdır" (Akt: Akarsu, 1998: 40). Humboldt, dilin birçok işlevini, altını çizerek hatırlatır. Bundan çıkarılacak sonuca göre dil yapandır, üretendir, iletendir. O zaman burada da devreye insan girmektedir. İnsanın dil ve düşüncedeki başarısı çoğunlukla birbirine paraleldir. "Dile getirilmeyen bir düşüncenin varlığından söz edilemez. (...) Belli bir dizgesel bütünlük taşıyan düşünce, ancak dille var olabilir. Yani düşünme ses ögesi çıkartılmış bir dildir" (Adalı, 2009: 22). Dil ve düşüncenin bu kadar yakın ilişkide olması, bu süreçlerden birini iyi şekilde yürütülmesi, diğerrinin de o kadar iyi yürütülmesini sağlayacaktır. Chaffe de Adalı ile aynı görüşü paylaşır. O, "ne diyeceğimi biliyorum sadece doğru sözcükleri bulamıyorum" cümlesi kurulduğunda aslında ne söylenileceğinin bilinmediğini, eğer bilinseydi söylenileceğini iddia eder (Chaffe, 2000: 236).

Dil, zengin ve karmaşıktır. Genelde kültürlü kişiler, basit düzeydeki cümlelerde değil, karmaşık türde cümlelerde düşünür ya da yazarlar. Bunun sebebi, dil ve düşünce farklı süreçler olmalarına rağmen, gelişimlerinin ilk evresinin yakın ve kaçınılmaz derecede birbirine örülü olmasıdır. Başka bir deyişle dilin karmaşıklığı düşüncenin karmaşıklığı ile beraber seyreder (Chaffe, 2000; 228).

2.2.1. Türkçe Dersinde Metin Öğretimi

Türkçe dersi ile edebiyat öğretiminin iki boyutlu ilişkisi vardır. İlki, Türkçe dersi edebiyat öğretimini kapsar, diğeri ise edebiyat öğretimi için ön hazırlıktır. Türkçe dersinde, dersin kazanımlarına yönelik yapılan öğretimde en temel araç metinlerdir. Metin veya diğeri adıyla “betik onu yaratan ve anlamlandıran arasında dolaysız ve etkili bir iletişim aracı” (Genç, 2007: 46); “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” (Günay, 2003: 35). Yani metnin en temel özelliği iletme, etkileme ve bildirme yönü olup iletişimle ilgilidir.

Metin türleri çeşitlidir. Bu metin türlerinin “okuduğunu anlama sürecine” etkisinin olması sebebiyle türlerin özellikleri bilinmesi gerekmektedir (Özbay, 2009: 29). Metinler işlevleri bakımından çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuşlardır. Ana hatlarıyla en genel tasniflerden biri Zimmerman’nındır. Zimmerman (2001: 83) baskın işlevlerine göre metinleri üçe ayırır: Konuşmacının duygu düşünce veya yaklaşımını yansıtan “açıklayan metinler”; başkalarını etkileyip davranışlara yol açma amaçlı “çağrışımsal metinler” ve gerçekliği tüm nesnelliği ile aktarmak isteyen “betimleyen metinler”dir. İletişim işlevi bakımından metinler Demircan’a göre; gerçek yaşam ile özdeş, okura gerçek dünyada yardımcı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yönelik olan “kullanmalık metinler” ve “öz-göndermeli metinler” olarak sınıflandırılmıştır (2005: 100). Akyol (2007) ve Temizkan (2009), bilgi verici metinler, hikâye edici metinler (olaya dayalı türler) ve şiirler olarak; Erkul (2007), olaya dayalı, duyguya dayalı ve düşünceye dayalı türler olarak; Yakıcı vd (2004) ise yaratıcı kurgusal yazılar, düşünce ve bilgi aktaran yazılar olmak üzere ikiye ayırıp, şiir türünü yaratıcı, kurgusal yazılar kategorisine alırlar. Özdemir’in (2007) sınıflaması diğelerine göre daha detaylıdır. Ona göre şiir türü, düzyazı, gerçek bir yaşamdan kaynaklanan yazılar, yaşatıcı veya kurmacasal yazılar, drama ve dramatik türler adı altında ifade edilmiştir. Bu çalışmada Yakıcı ve diğelerinin (2004) metin türleri tasnifi temel alınmış ve seçilen metinler yaratıcı ve kurgusal yazılar ile şiir metinleri kullanılmıştır.

Bilgi vermeyi amaçlayan, fikir ve düşünce yazıları olan bilgi aktaran metin türleri, sözcükleri somut, bilinen yani temel anlamları ile kullanırken, edebî veya yazınsal olarak da adlandırılan türler ise edebî sanatlarla günlük kullanımın ötesine geçer, yaşantı zenginlikleri ve çeşitlilikleri sunar (Özbay, 2009: 17; İşeri, 1998: 10). Bilgi aktaran metinler, faydaya yönelik olup, edebî metinler “alımlama” kimliğiyle

okurla buluşur (Genç, 2007: 50). Bilgi aktaran yazılarda, öğrenciler metnin anlamını, “yazar ve okur ilişkisinin toplumsal koşulları içinde, gerçek yaşam dünyasındaki deneyimlere bağlı kalarak algılarlar” (Genç, 2004: 9). Burada günlük kullanımda olan dilin etkisi, mesajın netliği, anlatımın doğrudan olması, gerçek dünya ile bağlantısının varlığı gibi özellikleri anlaşılmayı daha kolay kılar. Bu durum, edebî veya yazınsal olarak adlandırılan metinlerde doğrudan bilgi veya düşünce verme amacı gütmeyeceği için daha farklıdır, kimi zaman daha karmaşıktır.

“Dilin gündelik yüz yüze kullanımında alıcı verici gibi ön koşullar yerine getirildiğinde edimsel iletişim sağlanır fakat kurmaca iletişim konumunun sağlanmasında bu koşulların yerine getirilmesi ancak metnin aracılığıyla olur. Metin ile okur arasındaki karşılıklı ilişkiden, metnin yapısal öğeleri yardımıyla kurulur bu konum. Bunu sağlamak için kurmaca metni, gerek dilbilgisel gerekse göstergebilimsel yapısı yönünden bir kurallılık, karışıklık, kuruluş incelikleri taşır” (Göktürk, 2002: 81).

Bahsedilen bu karmaşa ve zorluklar, her anlamının birbirinden farklı olduğu sonucunu da ortaya koyar. Bundan yola çıkarak, anlama stratejilerinde çeşitliliğin gerekli olduğu yorumu yapılabilir.

Türü ne olursa olsun, metin öğretimi, anlama becerisini edindirmeyi amaçlamalıdır. “Metinleri zenginleştirmek düşünmeyi ve metinlerden anlam kurmayı zenginleştirmektir” (Akyol, 2003: 57). Bu ifadede metinleri zenginleştirmeden maksat, farklı metinler ile ona uygun yöntem ve stratejiler yoluyla, doğru ve farklı anlam bağları kurmak olarak da düşünülebilir. Eğitim-öğretimde böyle bir yolun izlenmesi, okuma-anlamadan farklı olarak üst düzey düşünme becerilerinin de etkin bir hal almasını sağlar.

Edebî eserler, içerikleri itibarıyla öğrenci veya okurdan üst düzey bir anlama bekler. Bu yüzden, insanın düşünme sürecinin ve sisteminin gelişmesine olumlu katkıları vardır (Günay, 2006). Özellikle hikâyeye edici eserler, öğrencilerin “hayal dünyasını genişletir, eleştirel bir bakış açısı kazandırır, saplantılardan kurtararak çok yönlü düşünmeyi öğretir ve bilinçli seçerek okuma alışkanlığı kazandırır (Karakuş, 2002: 96). Hikâyeye edici metinlere örnek olarak masal, “insan zihninin geniş sınırlar içinde rahat hareket edebildiği bir türdür” (Ozan, 2009). Bir öykü, Taşdelen’e göre (2006a: 7), bir sanat eseridir fakat okur orada farklı “varoluşlar” ile karşılaşır; böyle bir metni okumak ise yeni dünyalar, tanımadığı insanlar, okurun yaşamadığı olayları görmek, onları tanımaktır. Taşdelen, insanın bu “empatik tavır” olarak adlandırdığı

yaklaşımını, eseri anlamanın ve üretmenin yaratıcı yönünü hareket geçirdiğini ifade eder.

Kıran ve Kıran (2007: 66), öyküden yola çıkarak edebî metinlerin anlatım veya öyküleme temelindeki aşamalı işlevlerini belirtir. Bunlar sıralandığında edebî metinlerin özellikleri de ortaya konmuş olur:

- a. Okuru bilgilendirmek,
- b. Okurun ilgisini çekmek, düşündürmek,
- c. Okuru eyleme ve düşünceye ortak etmek.

Edebî ürünler, gerek dilsel açıdan gerekse içerik açısından, onu oluşturan kişinin zihni ile ilgilidir.

“Şklovski’ye göre yazınsal eserler, nesneleri yabancılaştırarak, biçimlerini daha da karmaşıktırarak algılamayı güçleştirirler ve algılama süresini uzatırlar. Konulan veya getirilen bu yazınsal engeller, aslında bilinci daha canlı kılmak içindir. Gerçekliği anlatma tarzı ve yolları, tüketim yönü ağır basan otomatik veya bilinçsiz algılamamanın önüne geçer” (Tepebaşılı, 2006: 609).

Nesnelerin gerçekliğini değiştiren, sadeliklerini karmaşık hale getiren ve bununla farklılığı ve özgünlüğü yaratmaya çalışan edebî metinlerin daha başka bir yönü de okuyanın bildiğini farklı bir durumda sunup ona hissetmediklerini hissettirir (Uçan, 2008: 70). Edebî ürünlerin “çok anlamlılığı” (Zimmerman, 2001; Günay, 2003; Adalı, 2009) bundan ileri gelir. Başka bir deyişle, edebî olma özelliğinde veya edebî eserde söylenen sözden söylenmeyen sözün bulunması esastır (Göktürk, 2002:140). Uçan (2006: 3), bu durumu şöyle örneklendirir: “Okunan bir şiirden okuyucu, şairin hiç de düşünmediği anlamlara ulaşabilir, çok farklı alanlara açılabilir. Okunan bir öykü ya da roman okuyucuya çok şey anımsatabilir.”

Anlamı, mutlak ve bir defada tüketilir türden olmayan (Tepebaşılı, 2006: 607) bu ürünlerde “ne kadar çok çözümlenmesi gereken soru ortaya çıkarsa metnin gizemi, düşündürdükleri o kadar çok olur. Düşündüren metin okuru itmeyen, onu saran kavrayan, bilgilendiren, eleştirel bir bakış kazandıran metindir” (Özbek, 1996: 16). Denebilir ki taşıdığı özellikleri ile edebî metinler, “anlatısal imgelerle okurun düşünsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlar” (Genç, 2007: 48).

Edebî eserlerin biçimsel özelliklerindense, okura veya öğrenciye sunduğu ve ilettiği anlam dünyaları daha önceliklidir. Bu anlam dünyaları, öğrencilerin düşünme süreçlerini etkin hale getirip, onu yarayıcı kılar. Gösterdikleriyle ve hissettirdikleri,

çoşkusallık ve düşünsellik ile yeni ve özgün fikirlerin yolunu açar (Göktürk, 2002; Polat, 2006; Artut, 2002).

Hangi tür metin olursa olsun, onu anlamamanın ilk yolu, okuma ve/veya dinleme becerisinden geçer. Okur, alımladığı verileri tekrar işlemeli, yeni fikirler üretmeli, genel bir ifade ile üzerinde düşünmelidir. Ancak böyle bilgiler uzun süreli belleğe aktararak kazanılmış olur.

Sonuç olarak, edebiyat veya sosyal bilimlerde yeterli alt yapının olması halinde insana, insanlığın sırlarını ve mahremiyetini gösterir ve tanıtır. Bu gösterip tanıtmada edebî metinlerin yeri ve önemi büyüktür. Eğitim ve öğretim sürecinde, edebî metinlerden tek yönlü yararlanmamalı, kapsamı, sınırları zorlanmalı onun yaratıcı ve üretici yönü kullanılmalıdır (Günay, 2008: 23; Uçan, 2006).

2.2.1.1. Metin Öğretimi ve Dinleme

İşitme ile başlayan dinleme süreci “yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri” (Göçer, 2007: 30) içerdiğinden dolayı zihinsel bir boyuta sahiptir. Okuma ve konuşmanın amaca ulaşması için dinlemenin tam ve doğru olarak sağlanması gereklidir, çünkü sağlıklı bir dinleme olmazsa sağlıklı bir anlama da olmaz (Önkaş, 2010: 10).

Anlamayı sağlayan becerilerden biri olan dinleme, diğer beceriler gibi düşünceye yöneliktir. “Çünkü dinlemede de okumada da merkezde kişinin kendisi değil, başkası ve metin vardır. Başkasının ve metnin niyeti, çocuktan bağımsız bir varoluştur. Bu varoluşun çocuğun algılarına uydurulması, her zaman mümkün değildir; bu mümkün olsa bile, somut işlemler döneminin bir niteliği olarak çocukta dikkat yoğunluk süresi okunan veya dinlenen metnin gerektirdiği kadar uzun değildir” (Demir ve Yapıcı, 2007: 184).

Dinleyenin yaptığı işlem, okuyucunun yaptığı gibi bir tür şifre çözme olup, anlama çabasıdır. Bireyin dinlediğini tam olarak anlaması; “anlatılan bilgilerin, düşüncelerin açık olarak anlatılıp anlatılmadığını, ileri sürülen fikirlerin doğruluğunu veya yanlışlığını, eksik bırakılan yönlerini ve gereksiz bilgilerin verilişini, delil olarak gösterilen örneklerin anlatılmak istenen temel düşünceyi ne kadar desteklediğini, bilgilerde bir çelişkinin olup olmadığını sıralamanın ne kadar kronolojik veya mantıklı olduğunu tespit etmek, bir yargıya varmak, kendi bilgi düşüncelerimizle karşılaştırmak için şahsi düşüncelerin ve bilgilerin aktif hale getirilerek yorumlanması

eleştirel düşünmeyi gerekli kılar” (Karakuş, 2002: 95). Bu sebeple eleştirel düşünme faaliyetinin dinleme becerisine de uygulanması, öğrencilerin birer eleştirel dinleyici olarak yetiştirilmesi önemlidir.

Yapılan çalışmalarda, ülkemizde ilköğretimde, ortaöğretimde hatta yükseköğretimde dinleme eğitiminin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Önkaş, 2010: 10; Aşılıoğlu, 2009; Gücüyeter, 2009: 164). Bu yetersizlik, doğal olarak dinleme becerisinin kazanımını engeller. Dinlemenin, işitme düzeyinden yukarı çekilmesi şart olup bireyin erken yaşlarda doğru, etkin ve tam anlama için dinleme becerisini edinebilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisini çeşitlendirmek, özel alanlara ayırmak bu gereği yerine getirmede yardımcı olabilir. Gürüz ve Eğinli (2008: 273) dinleme çeşitlerini yedi başlık altında toplamışlardır:

- a. Aktif ve pasif dinleme,
- b. Eleştirel ve eleştirel olmayan dinleme,
- c. Yüzeysel ve derin dinleme,
- d. Empatik ve objektif dinleme,
- e. Bilgilendirici dinleme,
- f. İlişkisel dinleme,
- g. Takdir edici dinleme.

Bu başlıklardan biri olan eleştirel dinleme bir tür “sessiz diyalog” sanatı (Paul, 1991) olup bireyin dinlediklerinde doğruyu yanlıştan, ilgiliyi ilgisizden kendi zihninde muhakeme ederek ayırmasını gerektirir. Eleştirel dinleyen bir birey, daima dikkatli ve nesnel olup, dinlediklerinden doyum almadığında açıklamalarını daha sağlıklı hale getirmesi, kanıtlarını daha sağlam ve inanılır kılması yönünde konuşmacıyı uyarır, onun kusur ve yanlışlıkları fark eder (Özbay, 2005: 79).

Akyol (2008: 8) eleştirel dinlemeyi amaçlı dinleme kategorisine koyar ve işlevlerini şu maddelerle sıralar:

- a. Fikirleri tanıma,
- b. Fikirleri, yargıları ve tercihleri organize etme,
- c. Hikâye karakterlerini ve olayları yargılama,
- d. Performansı yargılama,
- e. Propagandayı belirleme.

Eleştirel bir dinleyici, açık fikirli olmalı, verilen mesajları işine geldiği gibi almamalı, filtrelememeli, önyargısız dinlemeye çalışmalıdır. Konuşmacıya geribildirim

verirken kullanılabilir ve hatalı bilgiyi tanıyıp ayırt edebilmeli, sonuca varmak için acele etmemeli, gerektiğinde yargıyı ertelemeli, karşılık verme zamanını yani yanlış olanı düzeltme zamanını doğru tespit etmeli, gereksiz ayrıntılara takılıp dikkatini asıl konudan uzaklaştırmamalı, değerlendirci değil açıklayıcı olmaya özen göstermelidir (Gürüz ve Eğinli, 2008: 271).

2.2.1.2. Metin Öğretimi ve Okuma

Dil ve düşüncenin ilişkisini dilin tüm becerilerinde aynı oranda görebilmek mümkündür. Okuma, yazılı bir metni seslendirme, şifresini çözme gibi temel tanımlamalara sahipken daha geniş anlamda “yazınsal metni yorumlamak”tır (Günay, 2003: 9).

“Okuma, görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluşmaktadır. Bunlardan herhangi biri yeterince gelişmemişse diğeri de etkilenmektedir” (Akçamete, 1990: 437). Okuma becerisinin zayıf ve gelişmemiş olması, düşünmenin dolayısıyla eleştirel düşünmenin engellerinden biridir (Basshom ve diğ. 2002: 12). Nasıl ki okuma bilgi edinmenin temeli ise bir üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünme ve yorum yapmanın da temeli olarak kabul edilebilir (Ungan, 2008: 219).

Okuma, bir iletişim süreci olup yazar ile okuyucu arasında geçer (Epçaçan, 2009: 208). Okuyan kişi, metinde verilen bilgileri edinir ve bunları yorumlar. Bu yorumlama, yazarın söylediklerinden söylemediklerini çıkarmak, ön bilgileri ve tecrübeleri ile yoğurmaktır. Böyle bir süreç dilbilimsel becerilerin yanında bilişsel becerilerinde doğru işlerliğini gerektirir (Özenici, 2009: 473-474). Çünkü üst bilişsel yetenekler de okuma ve anlama sürecinde etkindir.

Giehrl (1973) okur tipleri üzerinden okumanın farklı amaçlarını değerlendirir (Akt: Zimmerman, 2001: 125):

- a. İşlevsel-yararcı okurlar,
- b. Duygusal-fantezi düşkünü okurlar,
- c. Akılcı-zihinsel okurlar,
- d. Edebi okurlar.

Amacı ne olursa olsun okuma, alışkanlık düzeyinde kazandırılması gereken bir davranıştır. Ancak, Türkçe derslerindeki yaklaşım öyle etkili kullanılmalıdır ki özellikle

yukarıda bahsedilen “akılcı-zihinsel okur” ve “edebî okur” düzeylerinde bireylerin yetişmesi sağlanabilsin.

Okuma alışkanlığının kazanılmış olmasının bir göstergesi etkin okumanın öğrenilmiş olmasıdır. Verimli, etkin bir okumanın, sadece metni seslendirme tanımındaki okumadan farklılık taşıdığı belirgindir. Okurdan beklenen bazı özellikler vardır ki bunlar, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerden de beklenmelidir (Göktürk, 2002: 94):

- a. Okurun yeterli ölçüde bilgili olması,
- b. Beklenmedik türden yaşantılara açık olması,

Göktürk (2002: 94) bunlardan başka metnin öğelerinin de okuru yönlendirecek kavrayışı önceden düzenleyecek bir gücüllük olarak kurulmuş olması gerektiğine de vurgu yapar.

Öğrencinin bilimsel araştırmaları yapmasına vesile olmak, edebî metinlerden zevk almalarını sağlamak için okuma davranışına isteklendirecek yolların bulunması ve uygulanması, öğrenme isteği ve merakının uyandırılması, yeni fikir üretmenin ihtiyaç haline getirilmesi gerekmektedir (Büyükanarcıoğlu, 2006: 10).

Elder ve Paul (2004), eleştirel düşünmeyi destekleyici okumalarda, okuyucuya yansıtıcı bir şekilde okumanın izlenimci okumadan daha yararlı olacağı kanısındadırlar. Ayrıca izlenimci bir zihni, parçalanmış, eleştirel olmayan ve katı olarak tanımlarken metni böyle bir zihinle okuyan kişinin kendini kandırdığını ve kendi fikri ile yazarın fikri arasında belirgin bir farkı oluşturamamış olduğunu vurgularlar. Böyle bir okuma, kişinin birbirine karışmış önyargıları, taraflı fikirleri, efsaneleri ve klişeleri doğrudan emdiği bir okuma olarak ifade edilir. İzlenimci okumanın karşısında yansıtıcı okuma vardır. Yansıtıcı okuma, amaçlı, fikirler arasında ilişki kurabilen, okunanların, “açıklık, kesinlik, uygunluk, derinlik, genişlik, mantık, önem ve tarafsızlık” kategorilerinde değerlendirebilen ve yeni fikirlere açık olabilen ve aynı zamanda izlenimci okumadan tamamen farklı özelliklere sahiptir. Elder ve Paul (2004), bunlardan başka, bireylerin okurken okudukları hakkında düşünmelerinin önemini de belirtir. Burada da yansıtıcı bir zihin devreye girerek, okurken düşünme hakkında düşünmeyi geliştirdiği gibi nasıl okuduğu hakkında yansıtıcı bir düşünme okumayı da geliştirir. Eleştirel okuma kavramını irdelemek gerekmektedir.

2.2.1.2.1. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan en ayrıntılı olanlardan biri ise Odabaş'ın yapmış olduğu tanımdır.

“Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlamadır. Bu teknik, okumanın yalnızca okuma ile sınırlı olmadığını göstermekte, aynı zamanda okurken düşünülmesini, konunun yorumlanmasını ya da konuya eleştirel gözle bakılmasını ifade etmektedir.” (Odabaş, 2005: 4)

Birey eleştirel okumaların sonucunda ise, “yorumlama, sonuç çıkartma ve anlam düzleminde çeşitlilik” sağlama düzeyine ulaşır (Genç, 2007: 48). Çünkü eleştirel okuma, delile dayalı değerlendirme, çıkarım yapmayı ve sonuçlara ulaşmayı öğrenmedir (Carr, 1990:1).

Söz konusu metinler, estetik kaygılarla oluşturulduklarından dolayı çoğu zaman kapalı olan anlamı, okurun açması beklenir. Bu tür metinlerde veriler açık ve seçik dillendirilmemiştir. Eleştirel okuma becerisini kazanamamış öğrenci, kapalı olan anlamı veya söylenmemiş sözleri yakalamada zorluk çekebilir. Eleştirel ve yaratıcı okuma tekniği için gerekli davranışlar şöyle sıralanabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 58-59):

1. “İlgi kurma ve sonuç çıkarma
 - a. Okuduklarını kendi yaşantı, gözlem ve bilgileri ile değerlendirir.
 - b. Okuduklarını açıklamada kendi özel örneklerinden yararlanır.
 - c. Okuduğunu çeşitli kaynaklardan edindiği bilgilerle bir bütünlüğe kavuşturur.
 - d. Okuduklarını birbirleri ile şu yönden ilgilendirir: ortaklaşalık, zaman, yer, fikirlerin veriliş sırası, özel ve genel ayrıntılar, ana ve yardımcı fikirler, etki ve tepki, benzerlik.
2. Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gider.
3. Okumayı belli bir problemi çözmede araç olarak kullanır.
4. Okuduğunu değerlendirir ve tadına varır. Bu yönden;
 - a. Parçadaki duygusal imge ve görüntüleri kavrar.
 - b. Karakterlerin içinde bulundukları durumu belirtir.
 - c. Anlatımdaki abartma, mizah, uymazlıkları gösterir.
5. Okuduğunu değerlendirir ve eleştirir. Bunun için;
 - a. Yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular mı, yoksa kişisel kanılar mı olduğunu ayırır.

- b. Kendi gerçeklerine ve bilgilerine göre yazarın vardığı sonucu kontrol eder.
- c. Eski bilgi ve yaşantıları ile okunanı değerlendirir.
- d. Belli bir görüş açısından yazarın söylediklerinin geçerliğini araştırır.”

2.2.1.3. Metin Öğretimi ve Yazma

İnsanoğlu her zaman duygu ve düşüncelerini, hatıralarını, yaşadıklarını kimi zaman da hayal ettiklerini aktarma ihtiyacını duymuştur. Yazının icadından önce sözlü sağlanan bu aktarma ve kendini ifade etme ihtiyacı, yazılı yolla da kalıcı hale getirilmek istenmiştir.

Gedizli (2006b: 53) yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan birçok sorunu belirlemiştir. Onun ifadelerine göre, yazma eyleminin özellikleri şöyle sıralanır:

- a. Yazma geliştirilebilir bir beceridir.
- b. Yazma zor bir eylemdir.
- c. Yazmak kişinin kendini kendine ispatlama çabasıdır.
- d. Yazmayı öğrenmeye çalışmak, yazı yazmaktan haberdar olmamış kişinin yaşadığı zorluklarını yaşamaktır.
- e. Yazmak, sabırlı olmayı, direnmeyi ve uğraşmayı gerektirir.
- f. Yazmada istediğini yazma özgürlüğü ve dilin kurallarına riayet etme sınırlılığı bir aradadır.

Yazmak ve konuşmak, iletişim açısından aynı işlevlere ve benzerliklere sahiptir. “Okumak, tıpkı yazmak gibi bireysel bir edimdir; dahası gene yazmak gibi etkindir, belirleyicidir, hatta bir adım daha atalım, yaratıcıdır” (Yücel, 2005: 166). Burada bahsedilen bireysellik bu becerilerin durağanlığına değil alımlanma boyutuna gönderme yapar. Yazma, kendi ilgilerini keşfetmeyi ve ek okumaları gerektirir. Bu sebeple güçlü bir düşünme aracıdır (Bonk ve Smith, 1998: 279).

Yazan kişinin, kendine ait düşünceleri vardır. Çünkü birey yazarken, durumu kendi yaratır ve zihnindekileri canlandırır (Vygotsky, 1998: 145). Bu düşünce ve fikirlerin, deneyimlerin kaynaklarını araştırır, seçer, okur ve düşüncelerini daha da geliştirir. Zihnindekileri ifade etmede daha düzenli davranır. Yazılı anlatım, bireyin düşünme yöntemini oluşturmaya, insan zihninin şekillenmesine, disipline edilmesine böylece insanın sistemli düşünebilmesine katkı sağlar (Gedizli, 2006b: 41-43).

İyi bir yazma fiili, sistemli bir düşünmenin sonucunda oluşur (Wallace, 2000: 283). Yazmadan önce fikirler, duygular gibi benzer aktarılmak istenenler, önce zihinde

düzenlenir, sıralanır. Zihin bu düzenleme sırasında aktiftir. Yazmak, eleştirel düşünmeyi uyarır; çünkü zihinsel işlemler, fikirleri oluşturmayı, organize etmeyi ve değerlendirmeyi gerektirir (Craver, 1999: 4). Vygotsky (1998: 146), “yazılı dil bilinçli bir çaba gerektirir” derken bu organizasyon ve değerlendirmeyi kast etmiştir. Dersler, yazma öncesi, düzenleme öncesi, yazma, paylaşma, tekrar gözden geçirip düzeltme, düzenleme ve değerlendirme olarak organize edilmelidir. Bu şekilde düzenlenen dersler, öğrencileri bilgiden değerlendirmeye şeklinde düşünme düzeylerinin tümüne doğru harekete geçirir (Olson, 1991: 148).

Yazmak, sosyal açıdan da önemlidir (Gedizli, 2006b: 46). Diğer dil becerilerinin iletişim bağlamındaki özelliklerinin dışında yazan kişi, yazdıklarının değerlendirilmesine de hazırlıklı olmalıdır.

Görüldüğü gibi okuma ve yazma, bir yandan birbirini etkilerken bir yandan da birbirinden etkilenmektedir. Söz konusu iki etkinlik, tam ve verimli bir dil becerisi olarak kazanıldığında eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkileyecektir.

2.2.1.4. Metin Öğretimi ve Konuşma

Sözlü anlatım aracı olan konuşma, düşüncenin seslendirilmesi, sözle ifadesidir (Gedizli, 2006c: 13-15). “Bildirişme kuramına göre konuşan, bildirmeyi gerçekleştirebilmek için zihnindeki düşünceleri, kavramları şifrelemek zorundadır.” (Aksan, 1987: 45). Aksan (1987) bu durumu şekille göstererek daha yalın ifade etmiştir:

Konuşan----->Dinleyen

Aracı

Konuşmanın konumu böyle yalın ifade edilebilse de oldukça fazla işlevsel yönü vardır. Konuşmanın en bilindik işlevi, şahit olunmayan olay veya durumlardan haberdar olmayı sağlamasıdır. Daha sık gerçekleşen ise insanın kendi kendine yaptığı konuşmalardır. Bu durum, insanın düşüncelerini devindirerek bilincinin genişlemesine yardım eder (Alatlı, 2009: 32). Weaver ve Ness (tarihsiz), buna benzer biçimde düşünmenin geliştirilmesi için kullanılan herhangi bir yöntemin, yolun konuşmayı, konuşmayı iyileştirmeyi amaçlayan bir yöntemin ise düşünmeyi de geliştireceğini iddia eder (Akt: Demirel, 2000: 46).

2.3. Waldmann Modeli

Edebî metinlerin iki önemli özelliği vardır: Birinci özelliği, bu tür metinlerde tek bir doğrunun olmadığıdır.

“Metnin tek bir 'doğru' anlamının olmayabileceği, anlamın ancak okur faktörüyle belirginlik kazanacağı ve anlamın okura göre değişip farklılaşabileceği, edebiyat eğitimi açısından yorumlandığında şu anlama gelmektedir: Artık yazarın metnini yazarken ne demek istediği sorusunun yanıtını aramak yerine, okur olarak öğrencinin o metni nasıl anlamlandırdığı sorusuna öncelik verilmelidir” (Ünal, 2005:207).

Edebî metinlerin diğer özelliği ise metnin çok anlamlılığıdır. Metindeki çok anlamlılık metne derinlik katarken okura yorumlama imkânı tanır. “Metin üretici konumundaki yazar, okurun dikkatinin -kendi istediği- belli noktalarda toplaşması için belirli motiflere, figürlere, imgelere anlatının çeşitli kesitlerinde vurgu yapmakta, odaklama olgusuna başvurmaktadır. Dil dizgesinin çeşitli düzlemlerinde, bu düzlemlerin kendilerine özgü imkânlarına baş vuran yazar, okurun dikkatinin metnin belirli noktalarında odaklanması için hem metne derinlik/süreklilik/yoğunluk kazandırmayı, hem de algılamada çeşitlilik yaratarak okurun düşünme yetisine yönelik olarak seçenekler sunmayı amaçlamaktadır” (Yılmaz, 2007: 125).

Çok anlamlılık özelliği, eğitim bağlamında; “mantıklı düşünme, açıklama biçimlerini geliştirme, çözümleme ve bireşim yeteneği kazanma, bir metni eleştirebilme yetisini kazanma, aynı durumu ya da olayı farklı yorumlayabilmek için akıl yürütme yetisini kazanma, okunan ya da dinlenen bir şeyden önemli olanı önemsiz olandan ayırabilme, imgeleme ve sezgisel düşünebilme yeteneği kazanma” konularında yararlanılması gereken bir husustur (Günay, 2003: 11). Tüm bunlar, eğitim sistemimizde ilk karşılaşılan fikir olmamakla birlikte, tam anlamıyla da başarılamamıştır.

2.3.1. Waldmann Modelinin Özellikleri

Waldmann modeli, kuramsal açıdan “eklektik bir özellik” taşır. Hermenötik ve alımlama estetiği bu modelin en temel dayanaklarından biridir (Tepebaşı, 2006: 607-608). Her ikisi de çok anlamlılığı ve bazen anlamın kapalılığını taşıyan metinlerin anlaşılma çabasına yöneliktir.

Bu modelin özellikleri şunlardır (Kaiser 1997'den Akt: Tepebaşılı, 2006: 612):

- a. Uygulama odaklıdır.
- b. Öğrenci ve öğretmenler derse kendi istekleriyle ve keyifle katılmaktadır.
- c. Öğrenciler meraklarını giderme imkânına kavuşurlar.
- d. Yaratıcılık teşvik edilir. Zayıf öğrenciler için fırsat eşitliği doğar.
- e. Öğrenciler araştırıp, keşiflerde bulunurlar, bütün duyu organların çalıştırılır ve konulara değişik açılardan bakmasını öğrenirler.

Waldmann modelinde metni, etkinlikler yoluyla kimi zaman tamamlama, kimi zaman değiştirme bazen de yazarın ucu açık bıraktığı noktaları yakalayıp kendi zihninde oluşturma yoluyla açıklama çabası, insanın empatik bir yaklaşımla farklı zihinleri de anlama çabasıdır. Böyle bir iletişim diyalog olarak da düşünülebilir. “Diyaloğa, bir başka şahsın zihinsel dünyasına girmeye yeteneği olmadan açıklama -dolayısıyla hermenötik- imkânsızdır” (Palmer, 2008: 118).

Hermenötüğün, algılayanın algılanan ile ilişki kurmasını temel aldığı gibi Waldmann modelinin dört aşaması, metni değiştirerek (tür ve/veya içerik olarak) kendi dünyasını katarak, metnin anlamını da açığa kavuşturur. Yaptığı uygulamalarla metnin içine giren ve metinle böylelikle tanışan öğrencinin anlaması kolaylaşır.

Bununla birlikte, Waldmann modelinin temellerinde alımlama estetiği yatmaktadır (Tepebaşılı, 2006). Ekiz (2007: 120) alımlamayı şöyle anlatmaktadır:

“Latince ‘recipere’den gelmekte ve ‘karşılama, alma, bir eserin etkisi’ anlamlarında kullanılmaktadır. Edebiyat biliminde ise, edebiyatın okuyucu ya da dinleyici olarak, her türlü iletişimsel edinim biçimi anlamında kullanılmaktadır.”

Alımlama estetiği kuramcıları, pasif alımlayıcı olarak düşünülen okurun, aktif, anlam üreten alımlayıcı konumuna geçişinin, ancak metinlerdeki boşlukların doldurulmasıyla, anlamı somutlamasıyla olabileceğini düşünürler (Ekiz, 2007: 119).

Alımlama estetiğinin bazı özelliklerini sıralamak, Waldmann modelinin etkinliklerinin çıkış kaynağını algılayabilmek için gereklidir.

- a. Alımlama estetiği kuramına göre her okur, bir deneyim ufku ve beklenti ufku sahiptir. Deneyim ufku, okuyucunun metni okumadan önceki tecrübeleridir ki okuyucu metni alımlarken bunlardan arınık olamaz.
- b. Edebi eser veya kurmaca metin nitelikli okumayı gerekli kılar.
- c. Her metinde gerçek yaşamdan izler vardır.

- d. Kurmaca eserler günlük yaşamdan malzemeler kullanırlar; ancak edebi eserler asla günlük yaşamın ta kendisi değildir
- e. Okurun işlevi çok önemlidir. Alımlama estetiğine göre, metinde yazar, her şeyi söylemez ve birtakım yerlerin doldurulmasını, boş alan ve belirsizlikleri okura bırakır.
- f. Alımlama estetiğine göre edebi olanla olmayan arasındaki fark okurun okumasıyla ilgilidir.
- g. Edebi eserlerde metinlerin soyut kavram örgüleri dönemin tarihsel olayları ve kültürel nitelikleri çerçevesinde el alınarak yorumlanır
- h. Alımlama estetikçileri çalışmalarını “okur” ve “okuma faaliyeti” üzerine yoğunlaştırdıklarından metin ile metnin yazıldığı tarihsel ve kültürel dönemin özelliklerini de dikkate alırlar (Genç 2007’den Akt: Türkyılmaz, Can ve Karadeniz, 2010: 159).

2.3.2. Waldmann Modelinin Aşamaları

Alatlı (2009: 40), “ürün yoksa üretmekten, düşünce yoksa düşünmekten söz etmek akla uygun düşmüyor” demektedir. Bu duruma göre, mantıklı olan, üretmeyi ürüne bakarak, düşünmeyi ise düşünceye bakarak değerlendirmektir. Çünkü eylemin kalitesi sonucu da etkiler.

Waldmann modeli, üretme temellidir. Bu model, öğrencilerin ürettikleri oranda anlayabildiklerini destekleyen bir görüş ile yapılandırılmıştır. Üretimsel yöntemle edebiyat öğretimi anlayışındaki bu model, Günter Waldmann tarafından Almanya’da ana dili eğitimi kapsamında, üniversite öncesi dönem için geliştirilmiştir. Aşamalandırdığı etkinlikler her basamakta kullanılabilir (Tepebaşı, 2006: 614).

Waldmann modeli, edebî metinlerin üretici anlayışına yönelik 166 stratejiyi önermektedir. Bu 166 strateji, biri ön aşama olmak üzere 5 aşamadan oluşmaktadır.

Ön aşama: Waldmann modelinin 1. aşamasından önce ve hazırlık türünde etkinlikleri kapsar. Ön aşamada öğrencinin işlenecek metne ısınması için yapabileceği yaratıcı etkinlikleri içerir. Öğrenci bu alıştırma yardımıyla metinle hazırlıksız bir şekilde karşılaşmaz, konuyla ilgili kendi ön anlamalarını oluşturabilir ve konuya hazır duruma gelebilir (Waldmann, 2007: 91).

Aşamanın en önemli özelliği sıkılan, metne kolay bir giriş yapamayan öğrencilerin metni merak etmelerini de sağlamasıdır. Anlatı, şiir ve drama türünde üç

kısımda ön aşama etkinlikleri belirtilmiştir. “Sandviç hikâyeleri, tarot hikâyeleri, ben-sen-o hikâyeleri” (Waldmann, 2007: 65-66) gibi farklı etkinlikleri öğrencinin oyun olarak algılaması olağandır. Waldmann’ın ifadesiyle “*edebî oyun*”larla, karşılaşan öğrenciler, edebi metinlere dolaylı olarak da Türkçe derslerine karşı olumlu tutum geliştirebilirler.

1. Aşama: Öğrencinin edebî oyunlardan sonra metinle ilk karşılaşmasıdır. Waldmann bu aşamayı 8 farklı okuma kapsamında zengin alternatiflerle oluşturmuştur. “Metnin aktif dinlenmesi/izlenmesi, metnin aktif okunması, metnin görselleştirilerek okunması, metinlerin tahmin edilerek okunması, değiştirilmiş metinlerin aktif ve/veya üretici okunması, değiştirilmiş metinlerin yeniden oluşturularak okunması, karıştırılmış metinlerin yeniden oluşturularak okunması, eksiltilmiş metinlerin tamamlanarak okunması” (Waldmann, 2007) gibi farklı etkinlikleri içerisinde barındırır ve eğitimciye metne ve sınıf seviyesine göre seçme imkânı sağlar. Metnin önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından okuması yerine öğrencilerin farklı okumalarla “metinle söyleşmesi” (Sayın, 1999) bu aşamada başlar.

Mevcut Türkçe dersi programı ile Waldmann modelinin benzeştikleri noktalar vardır. Birbirinden büyük farklarla ayrılmazlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim öğretim sürecinde tahmin ederek okuma, sesli okuma, sessiz okuma gibi birçok okuma türünü de içine alan üretimsel yorum bilim yaklaşımında Waldmann bir anlamda öğrenciye orijinal metni yakalama isteği duyurmaya çalışır. Bu da öğrenci merakını güçlendirme açısından faydalı görünmektedir. Bu aşamada etkinliklerin sonunda orijinal metin okunur ve ürünlerle karşılaştırması yapılır.

2. Aşama: Bu aşama, edebî metinlerin üretici somutlaştırılması adı ve kapsamında oluşturulmuştur. Waldmann bu aşamayı beşe böler. Bunlar: Metinlerin canlandırılarak somutlaştırılması, metinlerin görsel somutlaştırılması, metinlerin konusunun somutlaştırılması, metin kahramanlarının somutlaştırılması, metin zaman ve mekânının somutlaştırılmasıdır (2007: 73-76).

Edebî metni anlama sürecinde öğrenci, “kendi dünyası ile metnin dünyası arasında olabildiğince öznel bir ilişki kurmalıdır. Metin, yaşadıkları, düşündükleri, hissettikleriyle iç içe geçmelidir” (Tepebaşılı, 2006: 613). Öznel benimseme olarak adlandırılmış bu bölümde öğrenci, bir önceki bölümde başlamış olduğu metinle söyleşisine kendinden bir şeyler katar ve katmalıdır. Çünkü söyleşmenin temeli budur.

Artık metni bir kez de kendi oluşturmaya başlayacaktır. Metni öznel benimseyen öğrenci, onu somutlaştırmaya da başlar.

Somutlaştırmanın bu aşamanın etkinliklerinde temel alınması, öğrencilerin metinde soyut kalmış olan ilişkileri, hayallerinde bir kimliğe soktukları kahramanları, gidip görme imkânı olmayan mekânı, geri dönüşü olmayan zamanı, düşsel olayları daha yakın hissetme yoluyla metnin içinde yer almalarına bir imkândır.

3. Aşama: Bu aşama, metinlerin üretimsel değiştirilmesi temelindeki etkinlikleri kapsar. Metinlerin konusunun değiştirilmesi, metin kahramanlarının değiştirilmesi, metnin zaman ve mekânlarının değiştirilmesi, ayrıca şiir, anlatı ve drama türlerinde farklı boyutlandırılan, metinlerde dilin değiştirilmesi ve metin türünün değiştirilmesi şeklinde beşe ayrılır (Waldmann, 2007: 76-81).

Üretim yoluyla metni metin yapan öğeleri değiştirme, kendi ürünleriyle orijinal ürün arasındaki farkı görmedir. Benzerlikleri ve farklılıkların tespit edilmesi, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, yorumlanmasını desteklemek için iyi bir yoldur. Modelin bu aşamasına yönelik etkinliklere Türkçe derslerinde çok sık rastlanmamaktadır. Çünkü yeni yaklaşımların varlığına rağmen Türkçe derslerinde en yaygın ve geleneksel anlayış olarak metnin söylediği doğrudur. Bu da öğrenciyi tahakküm altına almaya benzer.

4. Aşama: Edebî metinlerle üretimsel tartışmalar, çalışmalar olarak adlandırılmış olan bu son aşama, metinlerin genel anlayışlarının üretici sunumu, metinlerin biçiminin yeniden oluşturulması, metinlerin güncelleştirilmesi, metinlerin karşıt bir kavramla yeniden biçimlendirilmesi başlıklarından oluşmaktadır (Waldmann, 2007: 81-84). Bu aşamada, öğrencinin derse veya daha belirleyici olaksa metne “kızgınlığını göstermesi” (Waldmann, 2007: 90) amacından ziyade, metni anlama sürecinde işe katılması amacı vardır.

Modelde ek niteliğinde serbest çalışma etkinlikleri de bulunmaktadır. “Metin biçimi veya içeriğine göre yazma”, “fantastik yönergeler ve resimlere göre yazma” ve “edebî metinlerin ortaklaşa yazılması” (Waldmann, 2007: 84) olarak planlanmıştır. Söz konusu etkinliklerden birincisi tür ve içerik bilgisini kuvvetlendirmeye, ikincisi hayal güçlerini kullanarak yazmaya, üçüncüsü ise işbirlikli çalışma, grup çalışması gibi yöntemlere katkı sağlayacak türdendir.

Eğitsel etkinliklerin düzenlenmesinde önem verilmesi gereken “öğrencileri aynılaştırmak yerine yazın ürünleri aracılığıyla farklı farklı iç yolculukları yapmalarına

olanak tanımadır. Her öğretim sürecinde olduğu gibi yazın öğretimini de belli bir dizge içinde yürütebilmek için alıştırma ya da etkinlikler, metinden metne farklılıklar gösterse de, metin öncesi çalışmalar, metnin üzerinde çalışmalar ve metin sonrası çalışmalar gibi aşamaları izlemek uygundur” (Polat, 2006). Bu açıdan, Waldmann modeli çeşitli etkinlikleri ve zengin öğrenme ortamlarını sağlar.

Waldmann modeli, katı ve mekanik olmayan, aksine esnek kullanılabilir bir modeldir. Bazen aşamalardan biri atlanabilir veya aşamalar birbiriyle tümlenebilir. Eğitimci, bunu metnin türüne ve içeriğine göre kendi ayarlayabilir. Bundan başka, aşamaların seçimi veya önceliği metnin taşıdığı zorluklar, öğrencilerin anlamasının öncelikli olduğu noktalar veya sınıfın özellikleri ve seviyesine göre, eğitimci, durum ayarlaması yapabilir (Waldmann, 2007: 89).

Üretim yoluyla edebiyat öğretimi modelinde yapılacak olan bu etkinliklerin çerçevesini, bazı kurallar oluşturur. Eğitiminin, edebî metinle yaptığı çalışma amacı üzerinde önceden açık ve net olması, bunun dışında metne yönelik seçeceği etkinliklerde titiz davranması öğrencilerin üretici çalışmalarını da o derecede olumlu yönde etkiler (Waldmann, 2007: 90).

Her etkinlikte olduğu gibi bu etkinliklerde de, öğrencinin motivasyonu çok önemlidir. Üretme, zorlama ile yapılabilecek bir iş değildir. Öğrencilerin istemedikleri, seçmedikleri, sadece emir ile yerine getirdikleri etkinlikler, verimsiz olmakla kalmaz, öğrencinin derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine de sebep olur (Waldmann, 2007: 90).

Öğrencilerin, edebî metni anlama üzerine kurulu bir derste, analitik ve üretici düşüncelerinin sağlanması mümkündür. Üretimsel yorum bilim modeli sadece basit metinlerde değil zor metinlerde de uygulanabilir. Yeter ki öğrenci, analitik üretici ön alışımlarla hazır duruma getirilsin (Waldmann, 2007: 91).

Modelin esnekliğini işaret eden özelliklerinden biri de etkinliklerin öğretmen seçimi yanında öğrenci seçimine -çok geniş olmasa da- imkân tanınmasıdır. Waldmann bu imkânı öğrencilerin kullanmalarına yönelik bir mini katalog ile sınırlandırır ve dahası kolaylaştırır (Waldmann, 2007: 91).

Tam olarak üretici bir yöntemle işlenen edebî metin öğretiminde, metnin öğrenci tarafından benimsenmesi ve anlaşılması önemlidir. Üretimsel yorum bilim, temelinde edebiyatın bir sanat dalı olarak estetik haz ve zevki içinde barındırmasından yola çıkmıştır. Edebî metinlerle üretici etkinlikler yoluyla uğraşmak, çalışmak neşe ve zevk

getirir. Burada amaç dersi küçümsemek veya sırf eğlence amaçlı bir oyun oynamak değildir. Bu etkinliklerin yapılmasında, metnin içeriğini, biçimini, işlevlerini, etkisinin öğrenciler tarafından üretimsel kavranışına hizmet etmesi gerekir. Edebî oyunlar bu amaçla yapılır (Waldmann, 2007: 93).

2.3.3. Waldmann Modeline Göre Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

Üretim yoluyla edebiyat öğretimi modelindeki çalışmalarda ortaya çıkan öğrenci ürünleri hakkında konuşmak faydalı olacaktır. Üzerinde konuşulmayan ürünlerin eğitim ve öğretim süreci için büyük bir fayda göstermesi beklenemez. Edebî metnin kavranışını, çalışma haline getirmek için öğrencilerin ürünleri üzerinde açık ve net bir şekilde konuşulmalı, bu ürünler tartışmalı bir biçimde ele alınmalı ve bilişsel olarak kavranmalıdır.

Üretici yöntemlerle edebî metin üzerinde çalışmak, deneyim öğrenimini sağlar. Bu yüzden, duygusal ve hayali olmasının yanı sıra öğrencilerin hangi deneyimlerini edebiyatla üretici kullanacakları önemlidir.

Bir sınıfta, öğrenci tarafından üretilmiş metin hakkında verimli bir konuşma yapmak genelde zor olmaktadır. Öğretmenin gözünde değer kaybetme korkusu, yanlış yapma kaygısı, arkadaşlarının önünde küçük düşme korkusu bu zorlukları oluşturan bazı etkenlerdendir. Öğrencinin özel metninin değerlendirilmesi için bazı etkili yollar vardır (Waldmann, 2007: 94):

1. Yazar işkencesi: Yazar, metnini yüksek sesle okur. Daha sonra diğerleri onun üzerinde konuşur ve tartışır. Bu eleştiriler sırasında, eleştiriler ağır gelse de yazar susar. Sonunda yazara da fikir bildirme imkânını tanınır.

2. Geri bildirim: Yazar, metnini yüksek sesle okur. Dinleyiciler, soru, fikir, gözlem ve/veya yorum cümlesi not alır. Dinleyiciler sırayla notlarından faydalanarak cümlelerini okurlar. Sonra yazar kendi görüşünü bildirir. Bu eleştiri yöntemi için notların yazılı olarak toplanıp yazara verilmesi de uygun bir durumdur.

3. Ritüel: Yazar, metnini yüksek sesle okur. Birinci turda her dinleyici metinde neyi beğendiğini, ikinci turda ise hangi detayın onun dikkatini çektiğini söyler (Büyüteç). Üçüncü turda ise yazara metni hakkında soru yöneltilir.

4. Yorum yağmuru: Metin yazılı halde sınıfta sırayla dolaştırılır. Her okuyucu altına (çok fazla olmamak kaydıyla) bir şeyler yazar: Mesela soru, yorum, düşünce, yargı gibi. Bu arada başka bir okuyucunun görüşünü veya notunu onaylayabilir.

5. Cevap metni: Metin yüksek sesle okunur veya yazılı halde bulunur. Her okuyucu ya da dinleyici ona kendi metniyle cevap verir. Onu devam ettirebilir veya ondan bir cümle alır ve onu tamamlar, onu yeniden ifade eder. Bunlardan başka yazar, ona karşıt metin de yazabilir.

6. İnceleme: Metin bir editörün önüne konur. Editör onun yayımlanıp yayımlanamayacağı veya onun gerekirse nasıl değişmesi gerektiğini söyler. Editör veya editörler metni içerik olarak uygunluk, kelime seçimi, dil bilgisi, cümle yapısı, söz dizimi ve yazım kuralları açısından değerlendirmekle yükümlüdür.

Ayrıca öğrenci ürünleri çok çeşitli yollarla yayımlanabilir. Mesela bu metinler, sınıfta veya okulda sergi halinde, sınıf şiir kitabı veya sınıf anlatı kitabı halinde veya veli toplantıları, okul eğlencelerinde sanatsal sunum etkinlikleri ya da okuma gecelerinde görsel veya müzik eşliğinde sunulabilir (Waldmann, 2007: 96).

Waldmann'ın önerileri dâhilinde, ders yılı esnasında ya da yılsonunda yapılabilecek bu tarz etkinliklerden öğrencilerin haberdar olmasının, öğrenciyi üreticilik anlamında olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

2.3.4. Waldmann Modeli ile Eleştirel Düşünmenin Ortak Yönleri

Edebiyat, “bir anlatı sanatıdır” (Kula, 2007: 512), anlattıklarını metin yoluyla iletir. Edebiyatta anlatma bir sanat ise benzer bir görev olan anlama da, bir sanat olarak nitelendirilebilir. Burada anlama görevi okura, eğitim-öğretim sürecinde ise öğrenciye düşmektedir.

Waldmann modelinin etkinliklerinde eğitimci, öğrencisini tanır, onunla empati kurar, öğrencisinin anlama ve düşünme sürecinin farkında olur. Bununla da kalmayıp eğitimcinin, öğrencinin kendi kendinin düşünme sürecinin farkında olmasını sağlaması gereklidir. Çünkü ne yaptığını bilmemek, çalışmalara kayıtsız kalmak, ulaştıkları sonucun ne ifade ettiğinin farkında olmamak, modeli etkisiz kılabilir. Eleştirel düşünmede benzer durum görülmektedir. Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında öğretmenin en önemli görevleri; öğrencilerin düşünme ve hareketlerinin yolları akla uygun kılmak, davranışlarına yönelik geri yansıtılarda bulunmak, bunu yaparken, kendi motivasyonlarını, hareketlerini ve de karar vermelerini kendilerinden farklı bir kişi gibi gözden geçirmelerini sağlamaktır (Brookfield, 1987: 75).

Üretme yoluyla anlama esaslı olan Waldmann modelinde, öğretmenin rolü, öğrenciye rehberlik etme, öğrenciyi yönlendirmedir. Bu modelde öğrenci bilgiyi olduğu

gibi almaz, alırken sistemli olarak yorumlar. Yorumlama bir anlamda diyalog kurmadır, metinlerin yorumlanması ise algılayan kişinin yazarla kurduğu diyalogdur (Palmer, 2008: 118).

Waldmann'ın önerdiği üretici yollarla edebiyat öğretimi, öğrencinin etkin olmasını, sürekli çalışan bir zihni yapısının olmasını gerekli kılan bir modeldir. Bu yüzden öğrencinin/çocuğun zihni yapısının bilinmesi gereklidir. Çocuğun zihinsel yapılarının niteliklerini ve gelişimini en iyi belirleyenlerden biri Piaget'tir. Piaget, öğrenmede zihinsel sürecin gelişimlerinin, özelliklerinin ve boyutlarının ön plana alınmasının önemli olduğu görüşündedir. Ayrıca o, öğrencinin aktif olması, zihin yapılarını yenilemeleri gerektiğini öğrencinin entelektüel gelişimi ile bağdaştırarak açıklamıştır (Charles, 2003).

Soyut işlemler dönemi, entelektüel gelişmede önemli bir dönüm noktasıdır. Artık öğrenci/çocuk soyut kavramlar hakkında düşünebilir, soyutlamaları kullanarak, işlemleri uygulama gücünü geliştirebilir ve en önemlisi ise “içinde bulunduğu zamanın ötesinde, gerçek dünyanın ötesinde düşünebilir” (Charles, 2003: 19). Zaten metni gerçekten anlama, içinde bulunulan zaman ve mekân dışında başka bir dünyaya girilebildiği ölçüde sağlanacaktır. Eleştirel düşünen bireyden beklenen, düşünme süreçlerinin farkında olmasıdır. Ayrıca düşünme hakkında düşünmenin yapıldığı bu dönem (Charles, 2003: 19), düşünme ve süreçleri hakkında düşünme temelindeki eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için de önemli olacaktır. O zaman öğrencinin okuma, eleştirme, değerlendirme ve üzerine yeni bilgiler üretme alışkanlığını kazanması düşünme stratejilerini öğrenmesine, farkında olmasına ve kullanmasına da olanak sağlar (Beydoğan, 2003: 160).

Eleştirel düşünme “nedenin nedenini sorgulamadır”; eğer neden sorgulanmaz ise eleştirel bir sorgulama yapılmamış ve “düşünme fırtınası yarıda kesilmiş” olur (Ocak, 2007: 359). Waldmann modeli, üretici yollarla edebiyat/metin öğretimi yaparken, üretilenlerin değerlendirmesini de eşit derecede önemli tutar. Metin üretimleri keyfi olmadığı için metne yönelik değerlendirmeler de “neden” üzerine kuruludur. Böyle değerlendirmeler tam ve net anlama, doğru çıkarım yapabilme, eleştirebilme, eleştirilmeye hazırlıklı olma ve buna tahammül etme davranışları için iyi bir alıştırma topluluğudur.

Waldmann modelinin uygulanması esnasında, öğrencinin zihni çok yönlü çalışmak zorundadır. Çünkü o bir yandan kendi düşünmesinin farkında olmak, yazarın

söylediklerini görüp ve söylemediklerini söylediklerinden çıkarmak, ortak çalışmalarında diğerlerinin görüşlerini tahmin edip kendini görüşleriyle bütünleştirmek, tüm bunları uyum sürecine koymak zorundadır. Buna çoklu farkındalık denebilir. Güneş ise (2009: 4) zihinsel verimlilik için gerekli olan benzer çok yönlü düşünmeyi “sarmal mantık” olarak adlandırmış ve özelliklerini, gereğini, önemini şöyle örneklemiştir: “bir olayın görünüşü, arka planı, amacı, süreci, etkileri, sonucu, vb. yönleri düşünülmelidir. Düşünme sürecinde çeşitlilik, evrensellik, bireysellik, yenilik, süreklilik, bağımsızlık, derinlik, vb. ilkelere dikkat edilmelidir. Olaylar, durumlar, düşünceler karşılaştırılmalı, benzerlikleri, farklılıkları saptanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu etkinliklerle öğrencilere çok yönlü ve üst düzey düşünme öğretilmelidir. Çok yönlü ve üst düzey düşünme için öğrenciler sürekli cesaretlendirilmeli, yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. Böylece tek yönlü düşünmeden çok yönlü düşünmeye, düz mantık yerine sarmal mantık anlayışına geçilmelidir.” Waldmann modeli, uygulanması şart koşulan ve yukarıda özellikleri sıralanan sarmal mantık anlayışına da uygundur.

Eleştirel okuyan birey “metni ve metin dışı bilgileri ve tecrübeleri bir arada kullanabiliyor demektir” (Özbay, 2006: 30). Waldmann modeli, öğrencilerin metin ile ilgili bilgileri, metin dışı bilgileri ve kendi deneyimlerini sentezleyip kullanmasına yöneliktir. Çünkü yapılan her etkinlik ile öğrenci metnin içine biraz daha girer ve bilgi, duygu ve tecrübelerini kullanmış olur.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için proje ve grup çalışmalarına, sınıf tartışmalarına verilecek önem, öğrencilerin ders araç ve gereçlerini tartışmak, hipotezlerde bulunmalarına, düşünceyi teşvik eden sorular sormalarına, diğer bakış açılarını fark etmelerine, ifadelerini analiz etmelerine ve kendi mantıklarını açıklayabilmelerine yardımcı olur (Ocak, 2007: 362). Waldmann modelinin, eleştirel düşünmenin gerçekleştirilmesinde ve geliştirilmesinde yardımcı olacak bu davranışları kapsadığı ve gerektirdiği, etkinliklerin türünden de anlaşılabilir. Modelin bireysel, ikili veya büyük grupta çalışmaların, ürün değerlendirmelerinde sorgulamaların, tartışmaların yapılması, farklı bakış açılarını görmelerini sağlayacak analitik ve üretimsel çalışmaları vardır.

Türkçe derslerinin en vazgeçilmez yöntemlerinden biri diyalogdur. Diyalog, çoklu bakış açılarının sunulmasına ve diğerlerinin olduğu kadar kendi derinlemesine düşünmelerine de fırsat verir (Beyer, 1991: 74; Jackson ve Wasson, 2003: 11). Dil becerileri, diyalogun gerektirdiği özelliklerin kazanılmasıyla ilerleyebilir. Waldmann

modeli, diyalogun verimli olarak kullanılabileceği bir yaklaşımı benimser. Model doğru kullanıldığında öğrenci, kendiyle, akranlarıyla, rehber rolündeki öğretmeniyle ve nihayet metinle konuşma içine girer. Bu bir tür sorgulamadır; sorar, cevap verir, öğrenir ve öğretir. Böylelikle ne yaptığının daha fazla farkında olur. Bu durumda dersin büyük bir kısmında aktif olan bir zihnin eleştirel düşünmeye yatkın olması beklenir.

Waldmann modelinin ve eleştirel düşünmenin ortaklıklarından biri de, sorgulama öncesindeki bekleme süresinin gerekliliğidir. Öğrencilerin üretme faaliyetlerinde verilen etkinlik öncesinde, metni anlama sürecinde ve ürün değerlendirmelerinde sorulan sorulara cevap vermeden önce kısa bir süre düşünceleri önerilir. Çünkü düşünmeden cevap vermeleri ne kendilerine ne de sorgulamanın kalitesine olumlu bir etkisi olur. Seferoğlu ve Akbıyık da (2006: 12) eleştirel düşünmenin beklentilerinden biri olan üst düzey cevaplara ulaşmada, sorulan bir sorunun yanıtlanması için 3-5 saniye beklenmesinin faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Waldmann modeli, edebî ürünlerin oyun bağlamında incelenmesini içerir. Böylece metinlerin incelenmesi öğrenci için eğlenceli hale getirilir. Bruner, “eşyalar hakkındaki düşüncelerin ya da düşünceler hakkındaki düşüncelerin düzenlenmesi için” çok önemli araçlar olan dil ve matematiğin “daha sevimli” hale getirilmesini ister” (Akt: Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 39). Çünkü sevimli ve eğlenceli hale getirilmiş bir öğretim öğrenme isteğini artırır.

Üretim yoluyla edebiyat öğretimi modelinin etkinlikleri birtakım süreçlerin sıkça vurgu yapar. Bunlar, özetleme ve değerlendirmedir.

a. Özetleme: “Ezberleme, bir bilginin değişmez tek doğru olarak benimsenmesi, öyle olduğuna kalben duyulan güvenin akıl yoluyla tahkik edilmeyişi” (Titiz, 2001: 61). Edebî metinlerin öğretimi, öğrencilerin, ezber yanlısını fark etmelerini sağlar. Çünkü bilgi ve bilginin yorumu değişebilir. İyi anlama ile ezberleme aynı şey değildir. İyi anlama önemli, gerekli, dikkat çekici ve işe yarar olarak görülenin hafızaya alınıp alınmadığı ile belli olur. Özetleyebilme ise hem iyi anlama ile ilgilidir hem de iyi anlayabilme yoludur.

Özetleme etkinlikleri çok çeşitli şekillerde geliştirilip, eğlenceli hale getirilebilir. Burada öğretmenin yaratıcılığına da ihtiyaç duyulur. Öğrencilerden metni özetlemelerinin istenmesi ve onların bu konuda alıştırmaya yapmaları, uzun vadede öncelikli bilgiyi yakalamalarına, metnin önemli kısımlarını fark etmelerine yarayacaktır.

(Bonk ve Smith, 1998: 275). Öğrencilerin metni özetleme çalışmaları, onlara, kendi fikir ve çıkarımlarını destekleyecek metne gönderilerini hatırlatır. Özet çalışmalarına yardımcı olacak notlar almanın öneminin farkına vardırılmalıdır. Eğer öğrenciler, özetlemede veya metnin temasını algılamada sorun yaşıyorlarsa, onların bildikleri veya birçok kez duydukları metinlerin özetlemeleri yaptırılarak bu duruma bir çözüm bulunabilir (Willis, 2008: 136).

b. Değerlendirme: Eleştiri yaparken bir yazının metin dışı öğeleri incelemeye başlangıç yapılabilir. Sonra öğrenciler metni ayrıntılı olarak okurlar. Bilinmeyen veya karıştırılan terminolojik kelimelerle ilgili olarak (burada makale örneği olduğu için terminolojik kelimesi kullanılmıştır) bu ikinci okumadan sonra öğretmen tarafından gerekli açıklama yapılabilir. Öğretmen, öğrencilerin zorlandıkları kelimelere veya karıştırdıkları temel ve yardımcı fikirlere açıklık getirmek amacıyla izahta bulunabilir. Son bir okumanın sonunda, öğrenciler makaleye/metne yönelik eleştirel değerlendirmelerini yapabilir ve toplu bir tartışma sağlayabilirler (Bonk ve Smith, 1998: 279). Etkinlikler bu şekliyle veya eklemeler ile edebî metinlere de uyarlanabilir. Bu çalışmada da bu gibi değerlendirme etkinliklerine sıkça yer verilmiştir.

2.3.5. Waldmann Modeli ile Yaratıcı Düşünmenin Ortak Yönleri

Waldmann modeli ile yaratıcı düşünme arasında, birbirini etkileyecek bir ilişki olduğu varsayılabilir. Bunun için birçok neden gösterilebilir. En önemli ve ilk nedeni, bu etkinliklerin tümünün bir uyarandan hareketle yeni bir şey ortaya koyma yoluyla yapılmasıdır. Yaratıcı düşünme “ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma”dır (Barlett’ten Akt: San, 1979: 18). Barlett’in tanımı ile üretici etkinliklerle metin öğretiminin gizli yolları benzetmektedir. Alınlanacak olan her metin, ana yol olarak düşünülürse, metni bir uyarıcı, bir çıkış noktası almak ve onun ekseninde üretimler gerçekleştirmek mümkün olabilir.

Yaratıcılığın içinde merak, imgelem, yenilik, özgünlük, buluş gibi öğeler vardır (San, 1979: 19). Üretilen şeye yaratıcılık yükleyebilmek ancak bu özellikleri taşıması karşılığında mümkündür. Waldmann modeli etkinlikleri, öğrencilerin zihinlerindeki sınırlayıcı örtüleri kaldırmalarına imkân tanıyarak, üretmelerine yenilik, özgünlük, buluş kazandırmaları konusunda hareketlendirir.

Yaratıcılık, yaratıcı düşünme sadece zihinsel bir işlemi içermez. Düşünme ile birlikte duyular, duygular, imgeleme gücü gibi faktörler birbirleriyle ilişkili bir biçimde

bireyin yaratıcılığında rol alır (San, 1979: 21). O yüzden yaratıcılık özgünlükle benzer anlamları taşır.

Edebiyat derslerinde kullanılmak üzerine hazırlanmış olan Waldmann modeli düşünme ile birlikte duyguları, hayal ve imaj dünyasının öğelerini hareket ettirir. Sadece bilgiye dayalı olmayan ama bilgiden tamamen bağımsız sayılamayacak bir zihinsel süreç beklentisi vardır. Modelin kullanımındaki zorluklardan biri bu beklentidir. Sürekli çalışması istenen bir zihin ilk zamanlarda öğrencinin yorulmasına neden olacaktır. Ancak böyle bir sürecin sonunda özgünlük taşıyan, fikir, yorum, çözüm veya cevap ortaya çıkabilir.

Yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin incelendiği çalışmalarda, yaratıcı düşünmenin gelişmesi için “aktif öğrenci”nin olması gerektiği açıkça ifade edilir (Tezci ve Dikici, 2003: 258). Üretici etkinlikler yoluyla yapılan metin öğretimi, öğrenenin aktif olmasını gerekli kılar. Yani üretebilmek için aktif olmak bir seçenek değil zorunluluktur. O zaman, Waldmann modelinin yaratıcı düşünmeyi geliştireceği kuvvetli bir varsayımdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulunan çalışmalardan örnekler verilmiş olup çalışmalar eleştirel düşünme ve metin öğretimi olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Çalışmalar

Eleştirel düşünmeye ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1960’lı yıllarda başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle, yazılı anlatımların yargılanarak değerlendirilmesine yöneliktir (Basshom ve diğ. 2002: 13). Son 20 yıl içinde eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar yoğunlaşmıştır. Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar çok fazla olduğu için dil öğretimi ile ilgili olanlara ağırlık verilmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında, eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış olan çalışmalar önce yurt içi ve yurt dışı olarak tasnif edilmiştir. Söz konusu çalışmalar da kendi içinde, tez ve makale olarak değerlendirilmiştir. Yurt dışı çalışmalardan bazıları şunlardır:

2.4.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Goodin (2005), Ohio State Üniversitesi'nde yaptığı "Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşüncelerini Geliştirmek İçin Bir Öğretim Stratejisi Olarak Münazaralı Tartışma Tekniğinin Kullanımı" adlı deneysel çalışmasında, tartışma yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırıp artırmadığını araştırmıştır. Araştırmacı birinci sınıf hemşirelik öğrencilerine ön test ve son test olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testini kullanmıştır. 23 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırma sonucunda, kasıtlı tartışma metodunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucu bulunmamıştır. Araştırmacının da ifade ettiği gibi, bu sonuca rağmen tartışma metodunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz bir metot olduğu söylenemez. Bu sonuçta, ön test ve son test arasında geçen 13 haftalık sürenin ve tartışma seanslarının eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz olabileceğinin göz önüne alınması gerektiğinin altı çizilmiştir. Araştırmacı, eleştirel düşünme becerilerinin daha sağlıklı ölçülmesi için daha uzun bir zaman dilimini kapsayan araştırmalar yapılmasını önerir.

Evers (2007), Carleton Üniversitesi'nde yaptığı çalışmasında, üniversite derecesinde "sürekli içerik temelli yaklaşımını" kullanan akademik amaçlı İngilizce programı ile Ekonomi bölümünün eleştirel düşünme bakımından iki disiplinin karşılaştırmasını konu edinmiştir. Araştırma soruları sırasıyla şöyledir: 1. Ekonomi profesörlerine ve İngilizce öğretmenlerine göre eleştirel düşünmenin tanımı nedir? 2. Onların eleştirel düşünme tanımlarındaki çeşitliliği öğretimlerini nasıl etkiler? 3. Verdikleri dersler eleştirel düşünmeyi kolaylaştıracak nitelikte mi? 4. Ekonomi profesörlerinin ve İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme tanımları arasında bir uzaklık var mı? Eğer var ise bu uzaklık, fark içerik temelli yaklaşıma zarar verir mi?

Araştırma sorularının araştırılmasında durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Üç ekonomi profesörü ve akademik amaçlı İngilizce alanından üç öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı, çalışmasında görüşme dışında bir de "Öğretim Amaçları Envanteri" kullanmıştır. Çalışma sonunda, her iki disiplinin yaptığı eleştirel düşünme tanımlarının birbirine uymadığı ve bunların birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Ekonomi profesörlerinin dersleri eleştirel düşünme yerine analitik düşünmeyi vurgular

türden buna karşılık, akademik amaçlı İngilizce okutmanlarının verdiği ödevler ve final projelerin ise eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmaya yönelik olduğu sonucu çıkmıştır.

Liaw'ın (2007), National Taichung Üniversitesi'nde yaptığı "Yabancıların İngilizce Öğrenimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerileri İçin İçerik Temelli Okuma ve Yazma" adlı araştırmasının amacı, eleştirel düşünme becerileri ve yabancı dil becerilerinin, içerik temelli yaklaşımla desteklenmesinin etkililiğini incelemektir. Çalışma kapsamına iki grup orta öğretim öğrencisi alınmıştır. Araştırmada edebiyat, matematik, fen ve sosyal bilgiler konu alanını içeren beşli program tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmanın verileri sınıf ödevleri, bir eleştirel düşünme değerlendirme aracı, anket formu ve dil yeterlik testi ile sağlanmıştır. Bulgular öğrencilerin İngilizce yeterlilik testi puanlarında anlamlı kazanımlar ortaya koymuştur. Anket sonuçlarına göre, katılımcılar içerik tabanlı yabancı dil öğrenimi ve öğretimine karşı olumlu cevaplar vermiştir. Eleştirel düşünme becerileri testi sonuçlarına göre ders öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat buna rağmen, öğrencilerin çalışma örnekleri altı bilişsel alandaki eleştirel düşünme becerileri alıştırmaya yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerin dil yeterlik testinde anlamlı derecede başarılı oldukları da varılan sonuçlardan biridir. Araştırmacı uygulama sonu anketinde öğrencilerin bu yaklaşıma olumlu tutum geliştirdiğini de belirtmiştir. Çünkü öğrenciler daha fazla içerik alan bilgisine ulaştıklarını, düşünme becerilerini kazandıkları ve en önemlisi tüm bunları öğrenebilmede isteklendikleri ve kendilerine güven duyduklarını dile getirmişlerdir.

Petris (2008), "Üst Düzey Eleştirel Düşünme Soruları Modeli ile Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı master çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrencinin okuduğunu daha iyi anlamasını sağlayacak sorgulama yeteneğindeki değişiklikleri gözlemlemektir. Bunun için tasarlanmış sorgulama modeli Bloom taksonomisi temelinde oluşturulmuştur. Araştırmanın eksenini, "3. Sınıf öğrencileri üst bilişsel düşünme öğretiler mi? Onlara bu tür soru modellerinin incelenmesi fırsat verildiğinde, akranlarına üst düzey sorular yöneltebilirler mi? Modellemenin üçüncü haftasından sonra, öğrenciler birbirlerine Bloom taksonomisinin üst düzeylerinde sorular oluşturup sorabilme becerileri geliştirecekler mi? gibi sorular oluşturmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinden dört kişinin kapsama alındığı bu çalışma, sekiz hafta sürmüştür. Her güdümlü oturumda, üçüncü sınıflar düzeyinde temel metin, öğrencilerin kendi seçtiği metinler ve araştırmacının

bilgi, kavram, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme temelinde geliştirdiği sorular kullanılmıştır.

Araştırmacı, uygulaması yoluyla öğrencilerin üst düzey soruları bağımlı kalmadan oluşturdıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin, metnin çeşitli açılardan (metin-metin, metin-kendisi, metin-dış dünya) bağlantılarını kurmada cesaretlendikleri ortaya çıkmıştır. Petris (2008), çalışma sırasında öğrenciler birbirlerine daha ayrıntılı sorular sorduklarını bunlardan da yola çıkarak, eylem araştırma hedefine başlangıç seviyesinde bile ulaşıldığını sonuçlarına eklemiştir. Araştırmacı bu çalışmanın “geliştirilebilir olma” özelliğinin altını çizerek süre veya katılımcının artırılarak veya içeriğin farklı durumlara uyarlanarak yapılabileceğini önerir.

Savich’in (2008) “Tarih Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasının amacı, tarih dersinde eleştirel yaklaşımın daha fazla nasıl oluşturulabildiği ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini hangi yöntem ve tekniklerin artıracağıdır. Onun bu çalışmayı yapmasının en önemli nedeni ise öğrencilerin tarih dersinden sıkılmaları ve tarihi konulara karşı duyarsız olmalarıdır. Çalışma için iki grup seçilmiş olup, birinci grupta konferans türü düz anlatım yoluyla, ikinci grupta ise sorgulama yoluyla dersler işlenmiştir. Araştırmacının çalışma için belirlediği ölçütler, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemeleri değil, analiz edebilmeleri, değerlendirebilmeleri, kavramsallaştırabilmeleri ve sentez yapabilmeleridir. Araştırmacı değerlendirme kısmında kısa cevaplı testler, deneme türü yazılar ile grupları karşılaştırmaya gitmiştir. Bulgularda eleştirel düşünme becerileri sorgulama yöntemi ile verildiğinde deney grubu öğrencilerinin testler, sınavlar ve ödevlerde yüksek başarı gösterdikleri, tarih dersini daha iyi anladıkları görülmüştür. Fakat burada randıman sağlanmak istenirse eleştirel düşünme becerilerinin konu içeriğine entegre edilmesinin, öğrencilerin motive edilmesinin ve onlarda olumlu tutum geliştirmenin de önemli olduğu belirtilmiştir. Düz anlatımın, ön bilgileri harekete geçirme ve yeni bilgiler verme bağlamında sorgulama yöntemine göre daha etkili olduğuna inanan araştırmacı, çalışma sonucunda sorgulama yöntemiyle doğan etkileşimli öğrenmenin etkili olduğunu ifade eder.

Puthikanon (2009) “Yabancılar için İngilizce Öğretimi Okuma Sınıflarında WebQuests Kullanımı Yoluyla Öğrencilerin Dil Kullanım ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı doktora çalışmasını Indiana Üniversitesi’nde yapmıştır. Bu araştırmanın en temel amacı, EFL sınıflarında WebQuest kullanımının

İngilizcenin kullanımı ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmesi açısından incelemektir. İkincil amacı ise EFL okuma dersinde WebQuest kullanımının desteklenmesinde öğretmen rolünü keşfetmektir. Bu çalışmada karma yöntemler durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma 2008 yılının Ekim ile Şubat ayları arasında, İngilizce dersi alan 39 Taylandlı öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Öğretim ve materyal olarak İnternet tabanlı bir öğretim yöntemi olan WebQuest, etkinlik süresince, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını değerlendirmek amacıyla WSU Eleştirel Düşünme Ölçeği uyarlanarak kullanılmıştır. Sınıf gözlem formu ve alan notları toplanmış ve değerlendirmede kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Değerlendirme aracı olarak kullanılan diğer materyaller ise, öğrenci yazılı değerlendirmeleri, PowerPoint sunuları, kişisel bilgi formlarıdır.

WebQuest etkinliği süresince öğrencilerin eleştirel düşünmeyi nispeten daha yüksek düzeyde kullandıkları gözlenmiştir. İngilizce yeterliği yüksek ve düşük olan öğrencilerin tümü aktif olarak analiz, sentez ve değerlendirme yapmış ve WebQuest konusuyla ilgili bilgi üzerine derinlemesine düşünmüşlerdir. Araştırmacı, bu etkinlikler sırasında öğretmen rolünün büyük payı olduğuna da vurgu yapar. Ayrıca dersin amaçlarında ifade edildiği gibi öğrenciler İngilizceyi öncelikle okuma ve yazma becerilerinde kullanıp, sözlü becerileri nadiren kullanmışlardır.

Smith'in (2009) "İkincil Dil Sınıflarında Eleştirel Düşünme" başlıklı doktora tezi, eleştirel düşünmenin tanımıyla birlikte, öğretimi ve değerlendirmesi için farklı modellerin tartışmasını içerir. Araştırmacı, tezinde, eleştirel düşünmenin bir beceriler seti olarak değil de bir düşünme biçimi olarak düşünülmesine işaret eder. Bu varsayımlardan yola çıkarak, literatür önerileri temelinde geliştirilmiş eleştirel düşünme temelli ders ve ünitelerden sonra öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar iyi gösterdiğini incelemek için, Washington Buckley'de birinci sınıf seviyesinde iki dil sanatları sınıfında çalışma yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından değerlendirme ile ilgili literatür temelinde hazırlanmış performans değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Burada iki ölçüte önem verilmiştir: Bunlardan ilki diğer bakış açılarının farkına varmak ve doğrulamak, ikincisi ise iddialarını desteklemek için geçerli, doğruluğu ispat edilebilir kanıtlar kullanmak. Araştırmacı elde ettiği bulgularda öğrencilerin bu ölçütleri göstermişlerdir.

Ayrıca araştırmacı tezinin son kısmında eleştirel düşünme ile ilgili bazı ilkeleri tespit etmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin bilgiyi gerektirdiği, eleştirel düşünmenin birçok tanımı olduğu, eleştirel düşünmeyi ölçmenin zor olduğu, eleştirel düşünmenin, ona hâkim olabilmek için uygulama gerektiren bir düşünme biçimi olduğu gibi ilkelerden bahsetmiştir. Smith (2009) eleştirel düşünmenin binlerce saat sürecektir uygulamalar gerektirdiğini belirtir. Bunun nedenini ise eleştirel düşünmenin doğal bir düşünme biçimi olmamasına bağlar.

Sondel (2009), Virginia Üniversitesi'nde "Müfredat Programlarının Yazma Uygulamasında Eleştirel Düşünmeye Etkisi" adlı bir doktora çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde program müdahalelerinin etkilerinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışma yarı deneysel olup ön test-son test kontrol gruplu modeldir. Deney grubu öğrencileri daha açık öğretim teknikleri uygulanan eleştirel düşünme programına katılmış ve burada onlar için beklentiler vurgulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise aşılınmış öğretim teknikleri eleştirel düşünme programına katıldı. Araştırmacı öğretim tekniklerinin açıkça verildiği öğrenciler ile bu tekniklerin infüze edilerek verildiği öğrenciler arasında;

- a. Fikir ve gelişim açısından,
- b. Organize olma, birlik ve tutarlılık açısından,
- c. Kelime seçimi açısından farklılıklarının olup olmadığı sorularına cevap

bulma amacı güden araştırmanın verileri Standford yazma değerlendirme programı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, daha açık öğretim metodunun kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında fikir ve gelişim açısından, organize olma, birlik ve tutarlılık ve kelime seçimi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemede öğretim metodunun çok önemli bir faktör olduğunu belirten araştırmacı, ulaştığı sonuçlara dayanarak, eleştirel düşünme stratejilerine ek olarak veya içerik alanı becerilerinin öğretiminde kullanılmasını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmede değerlendirme yazmalarının kullanılmasını önermektedir.

Bajracharya (2010) Nepal'da yaptığı "Sınıf Öğretiminde Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler" başlıklı doktora çalışmasında, eleştirel düşünmeyi, eğitimciler için profesyonel gelişim programı olarak değerlendirir ve çalışmaya bu değerlendirmeden yola çıkar. Çalışmasında kullandığı eleştirel düşünmenin öngörme, bilgiyi oluşturma ve

sağlamlaştırma aşamalarından ve belli başlı eleştirel düşünme stratejilerinden bahsetmiştir.

Araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğitimi temeline kurulmuştur. Araştırmaya eleştirel düşünme eğitimi programına 32 katılımcı dâhil edilmiş olup, bunlardan dördü farklı konularda ders veren öğretim elemanı, biri ise ilçe eğitim müdürlüğü çalışanı olmak üzere beş kişi görüşmeye seçilmiştir. Tüm katılımcılar, üç oturum planında eleştirel düşünme stratejilerini ve aşamaları öğrenip sınıfta uygulamışlardır. Veri toplaması amacına uygun olarak görüşme formu düzenlenmiş ve bu görüşme formu, sınıfta kullanılan eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili deneyimler, sınıfta eleştirel düşünme stratejilerinin kullanılmasına etki eden faktörler, sınıfta eleştirel düşünme stratejilerinin uygulanmasını içermiştir. Bajracharya (2010) elde ettiği bulgulardan yola çıkarak, seçilmiş eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf öğretiminde faydalı olduğunu ve eleştirel düşünmeye etki eden faktörlerin mevcut program, ders kitapları, çağın politik durumları, geleneksel sınav sistemleri, mevcut yönetim sistemleri, geleneksel sınıf şekilleri olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel düşünmenin aktif sorgulama, işbirlikli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, problem çözme, okuma ve yazma süreçleri ve alternatif değerlendirmeler gibi noktaları teşvik edeceğini belirtmiştir.

Araştırmacı ayrıca eleştirel düşünme ile meşgul olan ve kendilerini düşünme için cesaretlendiren öğrencilerin olduğu sınıfların daha başarılı olacağı, bunun için de eğitimin ilk yıllarından itibaren eleştirel düşünme öğretimine başlanması gerektiği düşüncesine ulaşmıştır. Araştırmacının diğer bir önerisi de öğretmenlere eleştirel düşünme stratejilerinin başarılı ve etkili uyarlanması ile ilgili bölgesel seminerler verilmesi gerektiğidir.

Reid (2010), “İlköğretim Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Araştırılması, Niceliksel Bir Çalışma” adlı doktora çalışmasını California’da yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, eleştirel düşünme ve Sokratik seminerlerin test sonuçlarını geliştirmeye etkisini araştırmaktır. Araştırmanın sorusu “Sokratik seminer şeklindeki eleştirel düşünme becerilerinin uygulanmasının dil dersinde 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi var mı?” şeklindedir. Çalışma niceliksel yarı deneysel modelde yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları her biri 14 olmak üzere 28 kişiden oluşmuştur. Araştırmacı grupların heterojenliğini okuma ve okuma anlama düzeylerini dikkate alarak sağlamıştır. Deney grubuna yapılan uygulama 18 saatlik Sokratik

seminerden oluşmuştur. Kontrol grubunda ise dersle ilgili bilgiye yönelik öğretim yapılmıştır.

Araştırmacı, veri toplama aracı olan ön ve son testleri oluşturan başarı testlerini birbirinden farklı düzenlemiş ve bunun gerekçesini öğrencilerin cevapları hatırlama ihtimallerini ortadan kaldırma olarak göstermiştir. Uygulamadan önce deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat uygulamadan sonra sokratik seminerlerin ve eleştirel düşünme becerilerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarıda kontrol grubuna oranla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar daha önceki araştırmalar ile de uyumlu bulunmuştur. Araştırmacının önerileri ise öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebilmeleri ve ileriki dönemlerde üretici ve lider insan olabilmeleri için okullarda eleştirel düşünmeyi destekleyici öğretimin yapılmasıdır.

Makaleler

Bireylerin 3 ile 9 yaş arasındaki dönemlerini, okuma alışkanlığı kazanmada kritik dönem olarak belirleyen Calfee (1997), “Dil ve Okuryazarlık, Ev ve Okul” adlı çalışmasında, evde başlayıp okulla önemi artan dil ve okuryazarlık ilişkisini ortaya koyar. Araştırmacı, öğrenci adına okul ile aile işbirliğinin sağlanmasını bu yılların sonuçlarını görmeleri açısından önemli olduğunu söyler. Eleştirel okumanın içeriğini sunan Calfee (1996), bir problem çözme ve iletişim aracı olarak dili kullanma kapasitesinin, okul ve ailenin ortak vizyonu için temel olduğunu savunur. Eleştirel okuma, öğrenci ürünlerini tanımlamada öğretmen ve ailelerin el ele vermesine imkân tanıyan bir araç olarak hizmet ederken, etkili bir model de sunar. Bu araştırmada 3. sınıf ve anaokulunda ulaşılmak istenen hedef nokta karşılaştırılmış, okula başlangıç ve 3. sınıfın sonu arasındaki yolcuğun taslağı çizilmiş ve bu yıllarda okuryazarlığı geliştirme için tasarlanmış ev okul bağlantısını geliştirme çabaları değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda araştırmacı, eğitimin ilk yıllarından itibaren okuryazarlık sonuçlarını açıklayacak standartlar yerleştirmenin önemli olduğunu ifade eder. Bu yıllarda öğrencinin gelişmesi hakkında gelişimsel bakış açısı oluşturmanın, okullardan eve kadar daha etkili sosyal yardım programları uygulamanın, öğrencileri döngü içine sokmanın gerekli olduğunu öneri bağlamında belirtmiştir.

Gadzella ve arkadaşlarının (1996) “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretimi ve Öğrenimi” adlı çalışmalarında, öğrencilerin konuları eleştirel analiz etmeleriyle ilgili

eğitilmelerinin, onların etkili eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğine bağlı olup olmadığını Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim ve öğrenimin fark yaratacağı hipotezi doğrulanmış; öğrencilerin eleştirel düşünmenin özel alanlarında ve genel olarak türde becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir.

Twari ve diğerlerinin (1999) “Problem Temelli Öğrenme İle Öğrencilerin Eleştirel Düşünmesinin Artırılması” adlı çalışmalarının amacı, ön test sonuçlarını rapor etmek ve problem temelli öğrenmeden, eleştirel düşünmenin açıklık veya eksikliklerini göstermede nasıl yardım sağlanabileceğini göstermek olarak belirlenmiştir. Bu bir seri çalışmanın ilk kısmıdır. Hemşirelik programı 1. sınıf öğrencilerine uygulanan, problem temelli öğrenmenin bağımsız, eleştirel düşünmenin bağımlı değişken olduğu bu çalışmada, ön test-son test olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile verileri toplanmıştır. Bu ölçümler, 18 aylık takip süresi boyunca altı aylık aralıklarla ve aynı zamanda az PTÖ bitiminde alınmıştır. Ön test sonuçları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gerektirdiği eleştirel düşünme eğilimi göstermedikleri yönündedir. Buna rağmen, öğrencilerin eleştirel düşünebilme potansiyeline sahip olduğunu gösteren umut verici işaretler vardı. PTÖ eğitimcileri, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmeleri ve uygulamaları için fırsatları sağlamaları ve bunlar için rehberlik etmeleri gerekmektedir.

Jeevanantha (2005), “Eleştirel Düşünme Neden Öğretilir?” başlıklı çalışmasının amacı, eleştirel düşünmenin öğretim gerekçelerinde netlik problemini ortaya koymak ve bu önemli becerinin öğretiminde toplumsal yararlı nedenleri savunmaktır. Eleştirel düşünmenin açıklaması yapılmış olup, uygun değerde kullanım koşulları işaret edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin neden öğretildiğine dair, sekiz eğitimcinin görüşleri de bu çalışmada sunulmuştur. Kültürün bir göstergibilimsel anlayışı için bir argüman sunulmuş ve bunu eleştirel düşünmenin neden öğretildiği görüşleri izlemiştir.

Araştırmacı dört üniversite öğretim elemanının, dört ortaöğretimde görev yapan öğretmenin görüşlerini almıştır. Eleştirel düşünmenin faydalarını tam olarak anlamak için yapılan bu çalışma sonucunda Jeevanantha (2005), bir metnin ifadesini anlayan biri metnin diğer biçimi olan kültürü anlamaya geçiş yapabilir fikrine ulaşmıştır.

Mandernach ve diğerleri (2009) “Çevrimiçi ve Yüz Yüze Öğrenme Sınıflarında Eleştirel Düşünmenin Teşvik Edilmesinde Etkileşimli Öğretmen Rolü” başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme uygulamalarını incelemeyi

amaçlamışlardır. Geleneksel, yüz yüze öğrenme ortamları ile eş zamanlı olmayan çevrimiçi öğrenme ortamları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, geleneksel ve yüz yüze bir ortamda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerine ilişkin uygulamalarını, asenkron ve internet ortamındaki öğrenme sürecindeki uygulamalar ile kıyaslayarak incelemektir.

Etkileşimsel olmayan çevrim içi öğretiminde model ile öğretimde 16, etkileşimsel çevrim içi öğretiminde 20, geleneksel yüz yüze öğrenme modelinde 36 kişi olmak üzere toplam 72 katılımcı belirlenmiştir. Araştırmada iki tane eleştirel düşünme için geliştirilmiş performans değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Mevcut bulgular yüz yüze öğrenim gören öğrencilerle, etkileşimli bir öğretmenin olduğu, uzaktan eğitim yapılan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sergilediği eleştirel düşünme becerileri arasında çok az farklılık olduğunu ortaya koymaktadır; tutarlı bir diğer bulgu ise öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin olmadığı uzaktan eğitim yapılan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflara göre daha az eleştirel düşünme gösterdiği.

Sonuçlar, ister yüz yüze veya ister çevrim içi olsun öğretimin biçiminin, öğretmenin etkileşim düzeyi kadar etkili olmadığına işaret etmektedir. Tartışmanın öğrencinin eleştirel düşünebilmesindeki asıl başarısının, öğretmenin tartışmaya liderlik etmesi olduğunun altı çizilmiştir. Araştırmacılar, eleştirel düşünmenin gelişmesinde, ders kavramlarının eleştirel keşif yoluyla öğrencileri meşgul eden aktif öğretmenlerin, pasif rol alan öğretmenlere göre daha fazla başarı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Çevrim içi öğrenmenin eş zamanlı olmayan bileşenlerinin, doğal olarak, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini artırmaya yol açmayacağı fakat eleştirel düşünme ve sorumluluğu artırmaya cesaretlendirme için çevrim içi eğitimcilere yönelik bir araç olarak hizmet edeceği belirtilmiştir.

Mažeikienė ve arkadaşları (2010) üniversite eğitiminin bir amacının da eleştirel düşünebilen, bilgi akışını yönlendiren ve yöneten bağımsız araştırmacılar hazırlamak olduğunun önemine vurgu yaparlar. Bu vurgudan yola çıkarak yaptıkları “ESP Sınıflarında Bağımsız ve Yaratıcı Öğrenciler” adlı çalışmalarının amacı, bir sunum için yapılan hazırlığın bireysel özerkliği teşvik ettiğini, görev takip etme (öğrenciler tarafından hazırlanmış) ve tartışmanın sosyal etkileşimi artırdığı ve öğrencilerin araştırma becerilerini kazandığını açığa çıkarmaktır. Çalışmanın katılımcıları, Mykolas Romeris Üniversitesi’nde, Özel Amaçlar için İngilizce (ESP) dersini bir yıl almış, sunum hazırlamış olan ikinci sınıf öğrencileridir. Katılımcılar sosyal hizmet konusunda

yoğunlaşmış kişilerdir. Nitel ve nicel olarak desenlenen bu çalışmada veriler açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu anketlerle toplanmıştır. Ankete 85 kişi cevap vermiştir. Analiz edilen verilere göre bu çalışma, sunum için hazırlanma ve öğrencilerin kendi desenledikleri dil kullanım görevleri ile desteklenmiş sonraki performansları, öğrencilerin özgürlüğünü güçlendirir, öğrenene ve grup arkadaşlarına bilimsel araştırma becerilerini ve Özel Amaçlar için İngilizce (ESP) becerilerini kazanmada yardım ettiğini, eleştirel düşünme becerilerini geliştiğini ispat etmiştir.

2.4.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Aybek (2006), çalışmasını Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmak amacıyla yapmıştır. Yarı deneysel desenlenmiş bir çalışma olan “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beceri temelli programın uygulandığı gruptaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı gruptaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Konu ve beceri temelli yaklaşımların yanı sıra, araştırmacı, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin öncelikle beceri temelli bir başka deyişle ayrı bir ders halinde öğretilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Mecit'in (2006), “7E Öğrenme Evresi Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği Gelişimine Etkisi” başlıklı doktora çalışması deneysel bir modeldir. Çalışmaya Sakarya ilinde bir özel ilköğretim okulunda iki ayrı sınıfta okuyan toplam 46 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele

seçilmiştir. Fen ve Teknoloji dersinde yürütülen bu çalışmanın kontrol grubu bu derse geleneksel sistemle devam ederken, bu dersi deney grubu ise 7E öğrenme evresi modeli ile görmüştür. Yaklaşık beş hafta süren bu çalışmanın verileri Cornell Koşullu Sorgulama Testi ve akademik başarı testi ile toplanmıştır. Toplanan ve analiz edilen verilere dayanarak Mecit (2006), sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet ve aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Özcan (2007), “Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi” adlı çalışmasından amaç problem çözme yönteminin kullanıldığı ders ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ve erişim düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının araştırılmasıdır. Çalışmada yarı deneysel model kullanılmış ve deney-kontrol gruplu ön test son test modeli araştırmanın modelini oluşturmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek için Watson–Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, problem çözme yöntemi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşüncelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Akar’ın (2007), Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı doktora tezini yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeyde olduğu ve yeni (2004) programların tek başına eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde olan bu araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için, ilk kez bu çalışma için Türkçeye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğunu göstermiştir. Geleneksel eğitim anlayışının hâkimiyeti, eğitim faaliyetlerinin öğrencileri düşündürmeye, akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya yönlendirici olmaması sayılan en önemli etkenler arasındadır. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamadığı sonucuyla karşı karşıya kalmıştır.

Gülveren (2007), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek

amacıyla, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri” adlı doktora çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yapmıştır. Bu, betimsel ve ilişkisel bir alan araştırmasıdır. Veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, okul öncesi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilerden eleştirel düşünme becerisinde daha başarılı olduğu, anne babanın eğitim düzeyleri ve mesleklerinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin eleştirel düşünme becerilerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme becerilerinin artmadığı, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha iyi olması çıkan sonuçlar arasındadır.

Özer (2007), Fırat Üniversitesi’nde yapmış olduğu doktora çalışmasında “öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemeyi” amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu deneysel bu uygulamanın katılımcıları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği I. Öğretim programında kayıtlı 35 öğrenci deney grubu, aynı bölümün II. Öğretim programında kayıtlı 35 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrenci merkezli karma öğretim ile kontrol grubu geleneksel yöntem ile derslerine devam etmiştir. Uygulama, haftada 5 saat olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Veriler, akademik başarı ölçeği, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, son testlerde akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri açısından deney ve kontrol arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu gösterir. Yani öğrenci merkezli öğretim yöntemleri öğrencilerin akademik başarılarını artırmış ve eleştirel düşüncelerini geliştirmiştir. Öğrenci merkezli karma öğretim yöntemine dayalı olarak işlenen bir dersin, geleneksel yöntemlerle işlenen bir derse oranla eleştirel düşünme becerisini geliştirmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacı sınıfların fiziki özellikleri, sayıca kalabalık olmaları ve ayrıca öğrencilerin işlenen dersin bir araştırma için olduğunu sezmiş olma ihtimalinin olmuş olması gibi durumların araştırma sonuçları üzerindeki etkileri olabileceğini belirtmektedir. Araştırmacı uygulama ve uygulamanın sonuçlarına dayanarak derslerde farklı, birbirini tamamlayan ve destekleyen yöntemlerin birlikte kullanılmasının öğrencilerin hem dikkatlerinin sürekli olmasını hem de derse daha istekli olarak katılmalarını sağlayacağını bir öneri olarak dile

getirmiştir. Ayrıca sonuçlarda modelin, analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı derecede geliştirmede yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmacı, geliştirilecek farklı karma öğretim modellerinde öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesi için uygun yöntemler seçilmesi gereğinden bahsetmiştir.

Kurnaz (2007) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora çalışmasını Selçuk Üniversitesi’nde yapmıştır. Bu araştırma ile eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde işe koşulan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin eleştirel düşünme, sosyal bilgiler erişileri ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarına etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel yönü olan bu çalışma ön test son test kontrol gruplu bir modeldir. Çalışma 2006–2007 öğretim yılında Konya İli Çumra İlçesindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış iki deney bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney A grubunda içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmıştır. Deney B grubunda beceri temelli eleştirel düşünme öğretimini esas alan eleştirel düşünme becerileri öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubu ise derslerine ilköğretim beşinci sınıflarında kullanılan öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ile devam etmiştir. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere toplam 15 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X, Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel yönü ise “görüşme” ve “gözlem” yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Veri analizinden elde edilen bulgulara göre içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, eleştirel düşünme becerilerini edinmede beceri temelli yaklaşımın içerik temelli yaklaşımdan daha etkili olduğu, sosyal bilgiler dersi erişileri bakımından içerik temelli yaklaşımın beceri temelli yaklaşımdan daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Tutumları bakımından değerlendirildiğinde ise araştırmacı içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisi de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Şendağ’ın (2008) “Çevrimiçi Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı doktora çalışması, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Matematik Öğretmenliği programı öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Her bir gruba yansız olarak atanan 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile sürdürülen ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanıldığı bu çalışmanın verileri, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinden çıkan sonuçlara göre çevrimiçi PDÖ ve çevrimiçi öğretici merkezli öğrenme gruplarının eleştirel düşünme becerileri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hangi öğrenme grubundaki artışın son test puanları üzerinde daha anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler sonucunda da çevrimiçi PDÖ grubunun, çevrimiçi öğretici merkezli öğrenme grubuna göre, eleştirel düşünme becerileri düzeyini arttırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı ayrıca açık uçlu anket sorularından elde edilen verilerin analizleri sonucunda gruplar arasındaki akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri testlerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulguları destekler türde sonuçlar elde ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı bunlara dayanarak çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlerde PDÖ etkinliklerine yer verilmesi, çevrimiçi PDÖ etkinliklerinin derslerin bütününde değil de uygun konularda ve az sayıda gerçekleştirilmesine dikkat edilmesi gibi önerilerde de bulunmuştur.

Bağdat (2009), Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Öğretimi Bölümü'nde yapmış olduğu çalışmada, eleştirel düşünme ve bilginin kişiselleştirilmesi gibi yöntemler kullanılarak kazandırılan okuma becerileri ile yüzeysel okuma becerileri elde etmiş olan iki sınıf birbiriyle karşılaştırılmıştır. Deneysel desenlenmiş olan bu çalışmaya Özel Nevzat Ayaz Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney grubu 44, kontrol grubu 45 kişiden oluşmuş ve 15 hafta sürmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve yapılandırıcı yaklaşım ölçütlerine göre okuma becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Bağdat (2009), deney grubunun önceden elde etmiş olduğu veriyi de kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmede kontrol grubuna göre daha ilerlediği, deney grubu öğrencilerinin üretkenlik ve yaratıcılık özelliklerinde artış gözlendiğini tespit etmiştir.

Uysal (2009), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” isimli doktora çalışması hazırlamıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin ilköğretim 4. sınıf

Türkçe dersinde öğrencilerin erişiş, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkilerini araştırdığı doktora çalışması Solomon deneme modeline göre desenlenmiştir. İki deney, iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarından birine ön test uygulanmış, diğerlerine ise sadece son test uygulanmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış bu çalışmada deney grubu 85, kontrol grubu 89 kişi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğı, bağımlı değişkenleri ise eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve yazma becerisi erişiş olarak belirlenmiştir. Veriler ise eleştirel düşünme ölçeğı, Torrance yaratıcılık becerileri ölçeğı ve yazma becerileri ölçeğı ile toplanmıştır.

Verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubu öğrencilerine göre yazma becerisi testinde, eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama, öz düzenlemede ve yaratıcılık becerisinin boyutlarından biri olan esneklik açısından daha başarılıdır. Araştırmacı deney ve kontrol grupları arasında yaratıcılık becerisinin boyutlarından akıcılık ve özgünlük açısından bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Makaleler

Semerci (2003), yaptığı “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışması, öğretim üyesi adaylarının eleştirel düşünüp düşünemediklerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Çalışma, doktora öğrenimi gören 64 aday üzerinde yapılmıştır. Betimleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada katılımcılara 14 hafta boyunca “Gelişim ve Öğrenme” ve “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi verilmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcılara “Kritik Düşünme Becerileri Ölçeğı” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, bu iki meslek bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğı gözlenmiştir. Bu çalışmada keşfedilen bazı hususlar eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik ipuçları vermektedir. Derslerde öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmelerinin, öğrencilerin soru sormalarında ve derse katılmalarında güvendirici ortamın sağlanmasının ve birbirlerini dikkatli dinlemelerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, elde ettiğı sonuçlara dayanarak, eleştirel düşünme ve başarı arasındaki ilişkileri gösteren araştırmaların yapılması önerisinde bulunmuştur.

Koray ve arkadaşlarının (2004) “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuar Tutum Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmaları deneysel olup, deney grubu üzerinde etkisi incelenen değişken, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuar yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı laboratuar yöntemi ile eğitim gören deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarının geleneksel yöntemle eğitim gören kontrol grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Böylece, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı laboratuar yönteminin, öğretmen adaylarının akademik başarılarını geliştirmede, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Geleneksel yöntemin uygulandığı öğrenciler ise, deneylerin yazılı materyaline bağlı kaldığından kendi yeterliliklerinin farkına varamamışlardır.

Küçük (2008), İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların, eleştirel düşünmeyi geliştirici niteliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Millî Eğitim Yayınevine ait 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki etkinlik soruları, tema değerlendirme soruları ve tema öz değerlendirme formları Bloom’un taksonomisine göre tasnif edilmiş ve eleştirel düşünmeyi destekleyici olup olmadıkları açısından değerlendirilmiştir. Doküman analizi yöntemi ile yapılmış olan bu çalışmanın verilerinin değerlendirilmesi sonucunda ders kitaplarında hatırlama ve kavramaya yönelik soruların fazla olduğu fakat üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacı, Türkçe çalışma kitaplarında, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların sayı olarak artırılıp çeşitlendirilebileceğini, özellikle analiz ve sentez basamaklarına yönelik sorular bakımından kurgusal metinlerin değerlendirilebileceğini önermiştir.

Şeker ve Kömür (2008), Eğitim Fakültelerinin, öğretmen adaylarının mesleki beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmelerinin önemli olduğunu savunmaktadırlar. Araştırmacılar bundan yola çıkarak, eleştirel düşünme becerileri ile sınıf içi sorgulama davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. “İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıftaki sorgulama davranışları arasındaki ilişki”yi araştırdıkları çalışmalarının katılımcıları, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencileridir. Araştırmacılar, yüksek ve düşük eleştirel düşünen gruplardaki

öğrencilerin ne tür sorular sorduğunu ve yüksek ve düşük düzeyde eleştirel düşünme skorlarına sahip öğrencilerin sordukları sorular arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek istemişlerdir. Veri araçları olarak Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Testi ve yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bunlardan başka araştırmacılar pasaj okuma yoluyla da veri toplamışlardır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Testi ile 53 öğrencinin eleştirel düşünme düzeyleri ölçülmüş sonra da 10 düşük, 10 yüksek düzeyde eleştirel düşünme puanı alan öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya 20 kişi katılmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Testi ile düşük puan alan gruba giren öğrencilerin, soru sormayı sevmedikleri, soru sormaya ilgisiz oldukları, bazı noktaları anlamak için soru sordukları ve önce arkadaşlarına sordukları, eğer tatmin edici cevaplar alamadıklarında öğretmene sordukları izlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinde yüksek puan alan öğrencilerin soru sordukları fakat bu soruların mevcut durumu açıklayan, belirsiz noktaları netleştiren sorular olmadığı görülmüştür. Fakat meraktan sorulan soruların, belirsizlikleri gidereceği ve insanın daha derinlemesine düşünmesini sağlayacağı savunulmuştur. Ayrıca bu öğrenciler, alternatif bulmak, tersine düşünmek ve yeni fikirlere yönelmek için sormuşlardır. Şeker ve Kömür (2008) yüksek puan alan gruptaki öğrencilerin, eleştirel düşünme puanları daha düşük olan gruba göre düşünme süreçlerini daha yoğun yaşadığını ifade etmişlerdir.

Aydede ve Kesercioğlu (2010) yaptıkları çalışmada aktif öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmanın uygulaması 10 hafta sürmüş olup, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinden 30 kişilik bir deney ve 34 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama Fen ve Teknoloji dersinde 30 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Alkaya'nın (2006) geliştirmiş olduğu "Eleştirel Düşünme Becerileri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinden çıkan sonuçlara dayanarak araştırmacılar, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıma, öğretmen rehberliğinde çalışma, arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yapma gibi imkânlar tanıyan aktif öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerinin üzerinde olumlu etki sahibi olduğunu ispatlamışlardır.

Alper (2010) "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" üzerine bir makalesinde katılımcılar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde okuyan birinci sınıf öğrencilerinden 156 kişi ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 152 kişidir. Veri

toplama aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. İdeal bir düşünürde var olması beklenen eğilimler olan doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk alt boyutları incelenmiştir. Verilerin analizinden çıkan sonuçlara göre çalışmaya katılan tüm öğrencilerin “doğruyu arama” eğilimlerinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Yaratıcı Düşünme ile İlgili Çalışmalar

Yurt dışında yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmalar yine eleştirel düşünme çalışmalarında olduğu gibi çok fazladır. Bu durum yurt dışındaki eğitim sistemlerinde “yaratıcılık” fikrine verilen önemin göstergesidir. Ülkemizde ise yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi ile doğrudan ilgili çalışma sayısı oldukça azdır. Aşağıda bu çalışmalardan örnekler verilecektir.

2.4.2.1.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Huh’un (2005), Washington State Üniversitesinde yaptığı doktora çalışmasının amacı, bilgisayar destekli dil öğreniminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenimine ve yaratıcılıklarının gelişmesine etkisini araştırmaktır. Bu deneysel çalışma hem nitel hem nicel boyuta sahiptir. Amerika’daki iki okulda 15 6-8. sınıf öğrencisi ve 15 öğretmen adayı üzerinde deneysel uygulaması haftada bir veya iki kez olmak üzere 12 hafta sürmüştür. Araştırma verileri tartışmalar, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve araştırmacı tarafından açık uçlu ve kapalı uçlu olarak hazırlanmış anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda Huh (2005), bilgisayar destekli dil öğrenme ortamlarında, dil öğretimi ile yaratıcı düşünme becerilerini birleştirmenin önemini belirtirken yaratıcılık ve dil arasındaki sıkı ilişkiye değinmiştir. Bunun yanında dil öğrenmede ve yaratıcı düşünmede bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının faydalı olduğu görüşüne ulaşmıştır.

Odenwald (2010) üniversite eğitiminin yeniden incelenmeye ve yeniden değerlendirmeye ihtiyaç duyduğu fikrinden yola çıkarak yapmış olduğu doktora çalışmasında, insanoğlunun kapsamlı bakış açısına dayanan 21. Yüzyıl üniversite eğitimi için yeni ve dönüştürücü vizyonunu tartışmıştır. Odenwald araştırmasında,

Amerika'daki kolej ve üniversite öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları ciddi bir sorun olan öğrencilerin zayıf öğrenme deneyimlerine sebep olan indirgeyici eğitim modeline dikkati çekmiştir. Bunun çözümünü iki yoldan irdelemiştir. Bunlar öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi ve genel eğitim sistemlerinde sanat ve beşeri bilimlerin bileşenlerinin güçlendirilmesidir. Araştırmacı tezinde rasyonel ve estetik düşünme biçimlerini, yeni bir eleştirel-yaratıcı düşünme tarzında birleştirmeyi savunur. Yine her iki düşünmenin geleneksel anlamının yanı sıra, birleştirilmiş yeni düşüncenin gereklerini ve bu gereklerin nasıl yerine getirileceğini de incelemiştir. Ayrıca araştırmacı en iyi şekilde planlansa bile bir programın tek başına, iyi bir öğretmenin elde edebileceği başarıya ulaşamayacağını belirtmiştir. Araştırmacıya göre iyi bir öğretmen, öğrencilerinin eleştirel-yaratıcı düşüncelerinde ve başarılı olabilmelerinde onlara doğru rehberlik yapabilmek için konu alanının hem uzmanı hem de iyi bir eleştiricisi olmalıdır.

Makaleler

Torrance (1960), edebiyat ile yaratıcı düşünmeyi irdelediği makalesinde, konu ile ilgili olarak üç yol önermiştir. Bunlar çocukların kendi fikirlerinin değerli olduğunun farkına varmaları, yaratıcı düşünmeye imkân tanıyan alıştırmalar yapmalarını sağlama ve sınıf içinde yaratıcı düşünmeyi ödüllendirmedir. Torrance, ayrıca bunların artırılarak devam etmesi gerektiğini söyler.

Torrance ve arkadaşlarının (1999) yazma stratejileriyle, yazma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin birtakım stratejiler kullandığını belirlemişlerdir. Ayrıca yazma stratejilerinin öğrenilmesinin, özellikle yazma becerisi konusunda yetersizliği olan öğrenciler için yazmada başarılı olabilmeleri için önemli olduğu ortaya konulmuştur. Planlama aşamasında strateji kullanma ile yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yine araştırmada uzmanlaşma ile strateji kullanımının doğru orantılı olduğu ve yazma sonrası düzeltme çalışması yapan kişilerin, daha nitelikli yazılar ortaya koydukları ve daha fazla yazma stratejisi kullandıkları da belirlenmiştir. Torrance ve arkadaşlarının bu çalışmasında belli bir stratejinin üstünlüğüne rastlanmadığı belirtilmiştir (Akt: Uysal, 2009: 182).

Yang (2010), Tayland'daki lise öğrencileri üzerinde yaptığı nitel çalışmada, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olan İngilizce yazma öğretim yöntemlerini araştırmıştır. Bununla beraber yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için İngilizce yazma süreçlerinin neler olduğunu ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeye yönelik önerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Veriler, 23 öğretmen ve 15 eğitim psikolojisi uzmanından anket ve açık uçlu görüşme yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar yaratıcı düşünce üretmek için İngilizce yazma öğretiminde en çok kullanılan öğretim yöntemlerinin beyin fırtınası, alıştırma ve uygulama, ikili ve grupla çalışma olduğunu göstermiştir. Bunun yanında şiir yazma, türleri analiz etme ve müziğe entegre etme türündeki çalışmaların ender olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı İngilizce öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ilkelerini öğrenme ve uygulama konusunda cesaretlendirilmesi önerisinde bulunmuştur. Öğretmenin yaratıcı düşünme becerileri ile İngilizce nasıl öğreteceğini bilmesinin, yaratıcı düşünme ilkelerine uygun yöntemleri ve sınıf içinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmede uygun yolları araştırmasının önemine değinmiştir.

2.4.2.2.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Emir (2001), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyi ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı doktora çalışması yapmıştır. Çalışmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında geleneksel öğretim ile yaratıcı düşünceye dayalı öğretimin karşılaştırması yapılmıştır. Deney grubuna yaratıcı düşünme uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel öğretim ile derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak ön ve son test, Torrance yaratıcı düşünme testi, tutum ölçeği ve kalıcılık testleri kullanılmıştır. Veri analizinin sonunda bilgi kavrama, sentez düzeylerinde yaratıcı düşünmenin uygulandığı sınıfların geleneksel sınıflara göre daha başarılı olduğu, uygulama düzeyinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, toplam erişiyi ve kalıcılık testi puanlarında deney grubunun daha başarılı olduğu, yaratıcı düşünme puanları açısından deney grubunun daha başarılı olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre Emir

(2001) öğretmenlerin yaratıcı düşünme konusunda bilgilendirilmesini, buna yönelik yöntemlerin sınıflarda uygulanmasını, açık uçlu sorular ile sınavların gerçekleştirilmesini önermiştir.

Çalışkan (2006) “İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma” başlıklı yüksek lisans çalışmasının amacı, ilköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma açısından nasıl bir model olarak uygulanabildiğini örneklendirmek, bu uygulamaların öğrenci ve uygulamayı yapan öğretmen tarafından nasıl değerlendirildiğini saptamak ve ne gibi sonuçlara ulaşıldığını ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet ilköğretim okulunun 7. sınıfında İngilizceyi seçmeli yabancı dil dersi olarak alan öğrenciler olarak belirlenmiştir. İngilizce eğitiminde gereksinim sormacası, ders sonu sormacası ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmacı öğrencilerin fikirlerinden yola çıkarak, öğrencilerin yapılan etkinliklerden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin daha iyi kavradıkları, aktif oldukları, grupça çalışma imkânına ulaştıkları, bu etkinliklerin ezberci eğitimi engellediği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Vural (2008) Sosyal Bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünmeyi irdelediği ve yeni ilköğretim programın 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirdiği yüksek lisans çalışması tarama modelindedir. Araştırmacı, Mersin ilindeki 147 ilköğretim okulunun oluşturduğu araştırma evreninden, küme örnekleme yolu ile rastgele belirlediği 62 okuldaki 200 beşinci sınıf öğretmeni ile çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veriler, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikleri Değerlendirme Anketi” ve bu anket verilerinin niteliğine göre 20 öğretmen ile yapılan görüşme ile toplanmıştır. Yine davranışları daha kapsamlı ve ayrıntılı tanımlamak için yapılan gözlem de veri toplama araçlarından biridir. Elde edilen verilerin analizinde, 2005 programıyla birlikte, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde uygulanan yaratıcı etkinliklerin, öğretmen algısına göre derse etkin katılımını sağlama açısından faydalı olduğu, öğrencilerin yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Fakat zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinliklerin yapılmasında büyük bir problem olarak çıktığı da tespit edilen sonuçlar arasındadır.

Günbatar (2009), “Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Ve Tutumlarına Etkisi”ni araştırdığı yüksek lisans çalışmasını Yüzüncü Yıl Üniversitesinde yapmıştır. Web üzerinden gerçekleştirilen Probleme Dayalı Öğrenme sürecinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi ve süreç sonundaki öğrenci tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüne kayıtlı Bilgisayar II dersini alan öğrencilerden 60 kişidir. Deney grubu Web Tabanlı Probleme Dayalı öğrenme ile kontrol grubu ise yüz yüze Probleme Dayalı öğrenme ile ders işlemiştir. Araştırmada veriler yaratıcı düşünme becerisi ölçeği ve web tabanlı probleme dayalı öğrenme tutum ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcılıklarıyla ilgili olarak, ön test-son test ortalama yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deneyisel işlem sonrası deney grubunda bulunan öğrencilerin Web Tabanlı Probleme Dayalı öğrenmeye ilişkin genel tutumları olumlu yönde yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin “Bilgisayar dersine”, “İşbirliğine Dayalı Öğrenmeye”, “Webe Dayalı Öğrenmeye”, “Kendi Kendine Öğrenmeye” ve “Problem Çözmeye İlişkin” alt boyutlardaki tutumları da olumlu yönde yüksek çıkmıştır.

Çakmak (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışması Tokat ili örneği olarak yapılmıştır. Betimsel, tarama modelinde bir çalışma olan bu araştırmanın amacı İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Tokat il merkezindeki 28 ilköğretim okulunda çalışan 407 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş olduğu, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterli olmadığı olarak saptanmıştır.

Işık (2010), Dokuz Eylül Üniversitesi’nde hazırlamış olduğu doktora tezinde, bilişim teknolojileri dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu

deneysel modelin kullanıldığı bu çalışma, ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu 30 deney, 30 kontrol grubu olma üzere toplam 60 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmacı 16 hafta süren uygulamasını, yazı yazma ve sunu hazırlama konularında yapmış ve uygulamayı her iki konu için de tekrarlamıştır. Araştırmanın verileri, Bilişim Teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A ve B formu ve başarı testi ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenme paketinin, yazı yazma konusunda, öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz eğilime, sunu hazırlama konusunda ise, olumlu eğilime neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık konusunda ise, yazı yazmada oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketi, öğrencilerin akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime; sunu hazırlamada ise akıcılık boyutunda olumsuz esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olmuştur. Araştırmacı öğrenme paketinin yararlı olduğu sonucuna ulaşıldığının altını çizmiştir.

Makaleler

Ersoy ve Başer (2009), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri” isimli çalışmalarını İzmir ilinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi birbirinden farklı iki ilköğretim okulundan random seçilen 43 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile ilgili veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel- A Formu yardımı ile toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulardan en önemlisi grup ortalamaları genel olarak birbirine yakın olsa da, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okuldaki öğrencilerin yaratıcılıklarının diğer okula göre daha iyi olduğudur. Akıcılık noktasında okullar arasında fark olmadığı, esneklik noktasında her iki okulun da düşük düzeyde olduğu, özgünlük boyutunda ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları araştırma sonuçları arasında belirtilmiştir.

Kurt ve diğerlerinin yaptığı (2009) “Türkçe Eğitiminde Yaratıcı ve Üretici Düşüncenin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmanın amacı Türkçe derslerinde öğrencilerin yaratıcı ve üretici düşüncelerinin ne ölçüde geliştirildiğini tespit etmektir. Çalışma, Tokat ilinde 70 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ve 21 öğretmen ile yapılmıştır. Verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 20 maddelik yaratıcı ve üretici düşünme

becerisi anketi ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler Türkçe derslerinin yaratıcı ve üretici düşünme becerisi kazandırması konusunda olumlu görüşe sahiplerdir. Araştırmacılar öğretmenler ile ders esnasında yaratıcı düşünme becerilerinin göz ardı edildiğini düşünmekte olan öğrenciler arasındaki görüş farklılığına dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar Türkçe derslerinde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik tekniklerin kullanılmasını önerip beyin fırtınası tekniğinin altını çizmişlerdir. Hizmet öncesi ve hizmet içi seminerlerin öğretmenlere yardımcı olabileceği, öğretmenlerin de yaratıcı düşünme konusunda öğrencilere model olmaları gereği vurgulanmıştır.

Sumak ve Aydın (2011), literatür taraması yoluyla yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar üzerine makale çalışması yapmışlardır. Bu çalışma, ülkemizde yaratıcılık ile ilgili akademik çalışmaların durumunu belirleme amacıyla 1999-2009 yılları arasında yaratıcılık ve eğitim alanında yayınlanmış olan 49 makale taranmıştır. Makaleler, yaratıcılık ve eğitim, yaratıcı bireyler ve özellikleri, yaratıcılık ve öğretmen özellikleri, yaratıcılık ve okul olmak üzere dört konu başlığında tasnif edilmiştir. Tasnif edilen bu çalışmalar araştırma yöntemleri, veri toplama metotları, örneklem dağılımları, konu alanı yönlerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde konu başlıkları tasnifine göre en fazla “yaratıcılık ve eğitim” konusunda çalışma yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonuçlarından biri de yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaların en fazla fen eğitimi, en az matematik eğitimi alanında yapıldığıdır. Türkçe eğitiminde de ortaya çıkan sonuç matematik eğitimi alanında yapılan çalışma sayısına yakındır. Elde edilen makalelerden deneysel desenli çalışmalar, sonuçları açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların benzer sonuçlarla noktalandığı ise dikkat çekici sonuçlar arasına girmiştir. Bu araştırma, ulusal düzeyde yaratıcılık ile ilgili istenilen düzeyde çalışma olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılara yaratıcılığın farklı alanlardaki yansımaları üzerine araştırmalar yapmaları önerilmiştir.

2.4.3. Okuma-Anlama ve Metin Öğretimi ile İlgili Çalışmalar

Ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren, metin ve metin türleri öğretimi ile ilgili lisansüstü çalışmalar artmış olsa da henüz yeterli düzeyi bulmamıştır. Çünkü metin içerik ve türleri bakımından çok çeşitli yönlerden ve yöntemlerle incelenmesi gereken bir kavramdır. Ülkemizde yorum bilim temelli metin öğretimi ile ilgili lisansüstü çalışmalarında birden fazla kaynağa şimdilik rastlanmamıştır. Yorum bilim temelindeki

inceleme ve araştırmalar, ilahiyat, edebiyat ve tarih disiplinleri ile sınırlanmış, eēitim ve öğretimde ise şu an için pek yer edinmemiştir. Bu sebeple ařaēıya okuma-anlama ve metin öğretimi ile ilgili çalışmalardan bu araştırma konusu ile ilintili yönleri bulunan bazı örnekler alınmış ve incelenmiştir.

2.4.3.1.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Urlaub'un (2008), yaptıēı doktora çalışması, yabancı dil öğrenenlerin, edebiyat metinleri ile yüz yüze mücadelesini tanımlamayı ve çözümlmeyi içerir. Daha geniş bir ifadeyle, araştırmanın amacı yabancı dilde edebî metin okuma için okuma-anlama stratejisinin etkisini araştırmaktır. Orta ve ileri düzey öğrencileri için okuma-anlama stratejilerinin nitel ve nicel deēerlendirmeleri de araştırmanın konusuna girer. Araştırmacı yabancı dilde edebî metin okumaları için yöntemsel bilgi yapıları ve açıklayıcı bilgi yapılarının rollerini, kuramsal anlayış içinde vermiştir. Kuramsal deēeri yanında bu model, ikinci dildeki edebiyatın, henüz dili öğrenme aşamasındaki okuyucularının eēitsel ihtiyaçlarının ve bilişsel yeteneklerinin somut bilgisine dayalı dil öğretimi programının tasarımı için imkân sunar. Çalışmanın sonucu olarak, alt seviyelerde olan yabancı dil öğrencilerinin yönteme ait bilgi yapılarından yararlandıkları, üst düzey yabancı dil yeterliliēi olan öğrencilerin ise açıklayıcı bilgi yapılarını temel aldıkları ifade edilmiştir.

Corujo'nun (2009) Porto Rico'da okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıēı "Kurgusal Yapılar ve Metnin Anlamının Oluşturulması" başlıklı doktora çalışmasının amacı, okul öncesi çocukların, metin içinde anlamı nasıl yapılandırdıklarını keşfetmek ve analiz etmektir. Bu nitel çalışmanın verileri, transkriptler, ses kayıtları ve öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Anlatı metinlerinden bilgi edinmek amacıyla katılımlı gözlem yapılmıştır. Elde edilen bulgular çocukların dilsel deneyimlerinin, zihinlerini řekillendirdiēi, oluşturdukları metinlerin aile yaşamı, kültürel ve eēitimsel deneyimleri ile yakından ilgili olduēuna yöneliktir. Araştırmacının ulařtıēı en belirgin sonuç ise erken yaştaki yazma deneyimleri, söylem becerilerini sadece dil bilimsel

açıdan değil herhangi bir düzeyde metin üretiminin esası olan psikolojik ve sosyal açıdan da geliştirir.

Maning (2010), ikinci sınıflarda edebiyat derslerinde kullanılan, edebiyat çemberlerinin* okuma-anlama üzerine etkisinin araştırmıştır. Edebiyat çemberleri, okuma düzeyi,kabiliyeti bakımından gruplandırılmadan, aynı kitabı veya yazıyı okumak üzere biçimlendirilmiş küçük gruplardır. Görev odaklı bu grupların üyeleri, grubun görevini başarıyla tamamlanması için kendilerine özel sorumlulukları takip etmek durumundadır. Deneysel desenli bu çalışma altı hafta sürmüştür. Gruplar haftada üç kez bir araya gelmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerin rollerini ne kadar iyi oynadıklarını izlemek amacıyla, gözlemci görevini görmüştür. Birinci oturumda metin okunur ve özetlenir; ikinci oturumda öğrenciler rol tablolarını alırlar ve üçüncü oturumda ise öğrenciler bir araya gelir ve rollerini yaparak konu üzerinde tartışır.

Araştırmanın sonunda, kullanılan tekniklerin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma anlamalarında akademik büyümeyi tamamen artırdığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı, bulgularına dayanarak edebiyat çemberlerinin, okuma-anlamada etkili ve kullanışlı bir araç olduğunu ve bu yöntemin sorulara cevap bulmada nasıl kullanılacağı konusunda daha iyi hazırlanmasının gerektiğini de sonuçlarına eklemiştir.

Williams (2010), okuma-anlama düzeyleri ile duyuşal öğrenme stillerinin ilişkisi olup olmadığını öğrenmek istemiştir. Çalışmanın katılımcıları Utah'daki banliyöye ait iki okulun yedinci sınıf öğrencileridir. Araştırmacı, öğrencilerin kinestetik, dokunsal, görsel ve işitsel öğrenme stillerini ölçmek amacıyla "Kaleidoscope Profili" ve sözcük düzeylerini ölçmek için okuma envanteri kullanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda okuma-anlama ve duyuşal öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stilleri ile okuma anlama düzeyleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacı, sonuçlara dayanarak, öğrencilerin okumalarını geliştirmek için öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmayı ve tüm öğrenme stillerini içeren etkinlikleri, derslere uyarlamayı önermiştir.

2.4.3.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Tezler

Aslan (2006), "İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri

Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” başlıklı çalışmada, öğretimde zihin haritaları tekniği ile geleneksel yöntemlere dayalı teknikler arasında fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ön test–son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmış ve deney süreci haftada iki ders saati olmak kaydıyla 8 hafta sürmüştür. Deneyin katılımcıları, Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileridir. Bu sürecin sonunda elde edilen verilere göre, bilgilendirici metinlerin zihin haritaları tekniğinin kullanılarak işlendiği deney grubu, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında anlama, özetleme ve hatırlamada deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin anlama, özetleme ve hatırlamalarında cinsiyete göre bir farklılık göstermediği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Şenay (2007), Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde yaptığı, “Kavram Haritalarıyla Metin Öğretimi” adlı yüksek lisans çalışması, verilerin doküman incelemesi yoluyla toplandığı nitel bir çalışmadır. Betimsel analiz ile çözümlenen verilen sonucunda Şenay, ülkemizde çok da sık kullanılmayan kavram haritalarının, soyut ifadeleri ve uzun cümleleri anlaşılır kılması, zihninde oluşabilecek kargaşaları önlemesi, okumayı kolaylaştırması, kavramlar arasında bağlantı kurarak metnin ana fikri ortaya koyması gibi özelliklerinden dolayı Türkçe dersi metin öğretiminde verimli sonuçlar doğuracağını düşünmektedir.

Temizkan’ın (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora çalışmada yola çıkış amacı okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmada, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarını arttırmada geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temizkan’ın araştırma sonuçları ile ilgili önerileri temelden başlamakta olup, öncelikle öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Çünkü öğretmen yöntem ve teknikler hakkında bilgili ise uygulama konusunda zorluk çekmez. Öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklarla da buluşturulmasını, öğrencilere metin analizi ile ilgili ödevler verilmesini, bu konuda diğer arkadaşları ile iş birliğinde bulunmalarının sağlanmasını önermektedir. Diğer araştırmacılara yönelik önerilerinde ise bilgilendirici

metinlerin dışında kalan metinlerle ilgili çalışmaların da yapılması maddesi bulunmaktadır.

Darancık (2008), “İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebî Metinlerle Uygulanması” adlı doktora çalışmasını Çukurova Üniversitesi Almanca Eğitimi Bölümü’nde yapmıştır. Bu çalışmada geleneksel yöntemlerin kullanıldığı lisans derslerinde, alternatif yöntemlerin uygulanabilirliği üzerinde uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, sadece edebiyat öğretimiyle sınırlı kalmayan, okuma, yazma, anlama ve konuşma becerilerine yönelik olan üretimsel yorum bilim yöntemi ve sahnesel yorumlama yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmacı, uygulama sırasında bu yöntemler sayesinde, öğrencilerin gelişme gösterdikleri gözlemlemiştir. Yine araştırma sonuçlarından bazıları, öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkanlıklarından kolay sıyrılamamaları, yaratıcı düşünme becerilerini kullanamamaları, kendilerini kolay ve iyi ifade edememeleri ve serbest çalışma ortamlarında başarılı çalışma ortaya koyamamalarıdır. Darancık (2008), bunun nedenini, ülkemizde ana dili öğretimi olsun yabancı dil öğretimi olsun tekdüze olmasına, derslerin öğrencilerin hayal güçlerini, ilgilerini, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını yeterince kullanmalarına imkân tanımamasına yüklemiştir.

Esmer’in (2010) doktora tezinin temel konusu, okuma-anlama edimleri zayıf ve güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ve okuma ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerinedir. Çalışmanın amacı ise okuma-anlamaları zayıf olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini, okuma anlama edimleri güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile karşılaştırarak, metin dilbilim verileri doğrultusunda çözümlemektir. Bununla birlikte okuma-anlama edimi ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır. Betimsel ve ilişkisel tarama modellerinin tercih edildiği bu çalışmanın nicel verileri Sözcük Ayırt Etme-Anlama, Tümce-Dinleme Anlama ile Okuma-Anlama Testleri; nitel verileri ise öğrencilerin oluşturdukları metinlerdir.

Verilerin analizinde araştırmacı, okuma-anlaması iyi düzeyde olan deneklerin, yazılı anlatı metin üretim sürecinde, metin türüne ilişkin sezgisel bilgilerini kullanarak anlatı öğelerini, okuma-anlaması zayıf öğrencilere göre daha etkin bir biçimde kullandıkları, dolayısıyla anlatı şematik yapısını daha iyi biçimde oluşturarak metin parçaları arasındaki bağları kurdukları, parçaları bütünleştirebildikleri ve anlatılarında

metin varlıklarını ilişkilendirebildikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Yine okuma-anlama düzeyi iyi olan öğrencilerin dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olayı anlatıya sunabildikleri de tespit edilmiştir.

Makaleler

Tümer'in (2003) "Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Mezun Oldukları Orta Öğretim Program Türüne Göre Metinleri Dilin Kullanım Amaçları Doğrultusunda Ayırt Edebilme Becerileri" başlıklı çalışmasını Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda ilk ve ortaöğretimde kazanılmış olması gereken metin türlerini ayırt etme becerisinde eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin istenen seviyede olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim program türüne göre metin türlerini ayırt etme becerilerinin bir farklılık göstermediği de belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre Tümer'in önerisi, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarının, öğrencilerin, metin türlerini tam ve doğru olarak öğrenebilmeleri ve bunları ayırt etme becerisini kazanabilmeleri bağlamında yeniden incelenmesi gerektiğidir.

Tepebaşılı (2006), "Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli" başlıklı çalışmada, Günter Waldmann'ın edebiyat öğretimi ile ilgili modelinin eleştirel bir incelemesini yapmıştır. Araştırmacı, Waldmann modelinin eklektik niteliğinden, bu niteliğin bileşenlerinden, modelin özelliklerinden bahsetmiştir. Modelin basamakları detaylı olarak tanıtılıp, bazı etkinlikleri de isim olarak verilmiştir. Makale ayrıca Waldmann modelinin uygulanışından da bahsetmiştir. Tepebaşılı, ülkemizde Waldmann modelini ilk tanıtan kişidir.

Güneşli'nin (2007) Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak ve metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı "Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması" başlıklı makalesinde uygulama yaptığı öğrencilerin edebî metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin öğretici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin edebî metinleri yeterince algılayamadıkları, edebî metinlerle iletişim kuramadıkları ve dolayısıyla bu metinlerin

anlam evrenine nüfuz edemediklerini de gözlemlemiştir. Güneyli, bu durumun bir çelişkiyi de ortaya koyduğunu tespit etmiştir. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren edebî metinlerle karşılaşmış olan öğrencilerin daha ileriki dönemlerinde tanıştıkları düşünsel, öğretici metinlerde daha başarılı olmaları bu çelişkinin nedenidir. Araştırmacının bu çelişkili durumdan araştırmacının çıkardığı sonuç ise eğitim sistemimizde ana dili eğitiminde edebî okumalara ilişkin bilgi ve becerilerin yeterince kazandırılmadığıdır.

Aslan ve arkadaşları (2009) “Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Metin Öğretimine Bir Model” başlıklı çalışmalarında, fabl türünde bir eser üzerinde önerdikleri modeli uygulamışlardır. Teknolojik materyallerle öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirme ve temel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çoklu ortam aktiviteleri ile metin öğretimi ilişkilendirilmiştir. Araştırmacılar, hazırlık, okuduğunu anlama, sözcük edinimi ve yazma çalışmalarına uyguladıkları bu etkinliklerle, öğretmen ve öğrenci açısından dil öğretimini zevkli hale getirip ve öğrenilenleri akılda kalıcı kılma noktasında kolaylık sağlamayı amaçlamışlardır.

Ulusoy (2009), “Hassas Konularla İlgili Metinlerin Hermenötik (Yorum Bilgisi) Yöntem Aracılığı ile Tarih Öğretiminde Kullanılması: (Ermeni Meselesi Örneği)” adlı çalışmasında başlığından da anlaşılacağı gibi yorum bilim yönteminin kullanıldığı bir saatlik tek derste uygulama yapılmıştır. Önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için, Ermeni meselesi ile ilgili konuşmaları istenmiştir. Daha sonra metinler verilip sessiz okuma yöntemiyle okutulup, değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda Ulusoy, “öğrencilerin okudukları belgeleri, metinleri anlama ve yorumlama düzeylerinin yüksek olduğu, ancak öğrencilerin okumaları için verilen belge ve metinlerle ilgili önceki yaşantılarından edindikleri yargılara da yer verdikleri” sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç için en önemli gördüğü çözüm önerisi ise tarih derslerinde bu tür çalışmalara daha fazla yer verilmesi olmuştur.

2.5. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de ve dünyada üst düzey düşünme becerilerinin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalarının her geçen yıl ağırlık kazanmış olması, becerilerin edindirilmesine ilişkin önemin artması ile bağlantılıdır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin alan taraması yapıldığında, akademik çalışmaların büyük bir kısmının deneysel desen üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Akademik camianın, üst düzey düşünme becerilerinin

kazandırılmasında “en etkili” ve “en doğru” yolu bulmak için çeşitli modellerin etki derecesini keşfetmeye çalıştığı görülmektedir. Bu deneysel çalışmaların bağımsız değişkeni olan modellerin, öğrenci merkezlilik esasına dayalı olduğu tartışmasız kabul edilir. Bununla birlikte bu modellerin, zenginleştirilmiş öğretim ortamları, özgür ve bağımsız düşünmeye imkân tanıyan sınıf iklimini gerekli kıldığı görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar, öğretmen bağlamında incelendiğinde farklı fikir ve iddialara, anlayış ve hoşgörü ile karşılık verme, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde başarı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırmak isteyen bir öğretmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme ruhunu öncelikle kendisinin taşıması gerektiğini ifade etmiştir.

Dil ve düşünce ilişkisinin, kuvvetli bir o kadar da karmaşık olması, konu ile ilgili araştırma sorularının günümüze kadar sürekliliğini sağlamıştır. Anlama-anlatma esasına dayalı olan dil, düşünmeyi başlatandır; anlama olmadan düşünme olmaz. Buna bağlı olarak, tam ve doğru anlama, tüm düşünmelerin kalitesini belirler. Dünyada, dil ve düşünce ilişkisini analiz etmeye, bu ilişkinin bileşenlerini daha net görebilmeye yönelik kuramlar ve çalışmalar oldukça fazladır. Ülkemizde, bu konuda yapılmış çalışmalar ise oldukça az, yetersiz; var olanların ise bir kısmı çeviri düzeyindedir.

Dil eğitimi derslerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine kaynaklık etme imkânı, oldukça geniş ve göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Dünyada, dil eğitimi ve düşünme becerileri eğitimi ile ilgili onlarca çalışmaya rastlanmaktadır. Bu gerçeğin kabul edilmesine rağmen, ülkemizde de düşünme becerilerinin, Türkçe eğitimi kapsamında çok fazla incelenmediği görülmektedir. Bu durum, gerçek anlamda akademik bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu araştırmada elde edilecek olan verilerin çeşitliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için nicel ve nitel araştırma metotları kullanılmıştır. Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, gruba öğrenci seçme yöntemi ve veri toplama araçları üzerinde durulmuştur. Tüm bunlardan sonra, nicel ve nitel analizlerin nasıl yapıldığı anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı, üretimsel yorum bilim temelinde geliştirilmiş olan Waldmann modelinin incelenen metinleri anlamaya ve üst düzey becerilerden eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın, nicel ve nitel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır.

Nicel Boyut

Bu çalışma, “Değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmek” (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 191) amaçlı olan deneysel model üzerine kuruludur. Deneysel modeller, karşılaştırma esaslıdır; başka bir ifade ile “karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı ve etkilerinin incelendiği” araştırmalardır.

Çalışma için bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubu, Waldmann modeli ile metin öğretiminin; kontrol grubu ise geleneksel metin öğretiminin yapıldığı gruptur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, ön test ve son test olarak “Cornell Eleştirel Düşünme Testi”, “Çıkarım Yapabilme Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” uygulanmıştır.

Waldmann modeli ile metin öğretimi yapan öğrenciler ile metin öğretimini geleneksel yöntemle devam ettiren öğrenciler arasında okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri bakımından farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanan bu çalışmanın deseni Tablo 3. 1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Testler	Deneysel Uygulama	Son Testler
DG	CEDTX, ÇYT, TYDT	Waldmann Modeli	CEDTX, ÇYT, TYDT
KG		-	

Deneysel düzenin oluşumunda belli bileşenler bulunmaktadır. Bunlar, bağımsız değişkenler, bağımlı değişkenler ve kontrol değişkenleridir (Karasar, 2009: 91). Bağımsız değişken, araştırmanın “neden” bağlamını ifade eder. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Waldmann modeli ile metin öğretimidir. Bağımlı değişken, araştırmanın “sonuç” bağlamını ifade eder. Yapılan bu çalışmanın bağımlı değişkenleri şunlardır:

1. Okuduğunu anlama becerileri,
2. Eleştirel düşünme becerileri,
3. Yaratıcı düşünme becerileridir.

3.2. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında, Sivas ili merkez ilçesinde bulunan, Fevzi Paşa İlköğretim Okulu, 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olmasının en önemli nedeni, bu öğrencilerin edebiyat öğretimine hazırlık düzeyinde olmalarıdır.

Fevzi Paşa İlköğretim Okulu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında, 8. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 125'tir ve bu öğrenciler, A, B, C ve D olmak üzere dört şubede toplanmıştır.

Çalışma öncesinde, araştırmacı tarafından, öğrencilerin sınıflara göre listeleri temin edildi. Bir önceki döneme yani 2009–2010 bahar yarıyılı Türkçe dersi akademik başarı notları, Seviye Tespit Sınavı (SBS) puanları ve SBS' ye ait Türkçe alanındaki doğru cevaplarının sayıları alındı. Bu değişkenlere göre kümeleme analizi yapıldı.

Kümeleme analizi sonucunda gruplanan öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına ayrıldı. 8-A ve 8-D şubelerinden 30 kişi deney grubuna, 8-B ve 8-C şubelerinden seçilen 30 kişi kontrol grubuna alındı. Çalışma grubuna seçilen öğrencilerin şubelere göre dağılımı tabloda görülmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı

Şube	Sınıf Mevcudu	Gruplara Alınan Öğrenci Sayısı	Grup Türü	Toplam
8-A	39	21	DG	30
8-D	20	9		
8-B	37	16	KG	30
8-C	29	14		
Toplam	125	60		

3.2.1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Deneyisel uygulama öncesinde tüm öğrencilere kişisel bilgi formu dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, yıl içerisinde ortalama kaç kitap okuduğu bilgileri toplanmıştır.

Deney grubu 30 kişiden oluşmakta olup öğrencilerin %50’si kız, %50’si erkek; 30 kişilik kontrol grubu öğrencilerinin ise %63’ü kız, %37’si erkektir. Deney grubu öğrencilerinin anne eğitim düzeyi %23’ü ilkökul, %17’si ortaokul, %37’si lise ve %23’ü yüksek öğrenimdir. Anne eğitim düzeyi, kontrol grubu öğrencilerinde ise %7’ü ilkökul, %13’ü ortaokul, %43’ü lise ve %37’si yüksek öğrenim şeklindedir. Deney grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyi %3’ü ilkökul, %7’si ortaokul, %30’u lise; %47’si yüksek öğrenim ve %13’ü ise lisansüstüdür. Kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyine ilişkin bulgularında ilkökul, ortaokul ve lisansüstü düzeye rastlanmamış, bulguların %33’ü lise ve %67’si yüksek öğrenimdir. Aile, aylık gelir çok düşük (1000 TL’ye kadar), düşük (1001-1500 TL), orta (15001-2500 TL), yüksek (2501 ve üstü) ölçütleri içinde değerlendirilmiştir. Deney grubu öğrencileri aylık gelir ortalaması bakımından incelendiğinde %3’ü çok düşük, %17’si düşük, %43’ü orta ve %37’si yüksek gelir düzeyine; kontrol grubu öğrencilerinin ise %3’ü çok düşük, %20’si düşük, %47’si orta ve %30’u yüksek gelir düzeyinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısına ilişkin bulgulara, deney grubunun %7’sinin 1-5, %7’sinin 6-10, %26’sının 11-15, %60’ının ise 16 ve daha fazla sayıda kitap; kontrol grubunun ise %10’unun 1-5, %20’sinin 6-10, %23’ünün 11-15, %47’sinin 16 ve daha fazla sayıda kitap okuduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler kapsamında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, “Çıkarım Yapabilme Testi”; eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” ve yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülmesinde, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılmıştır.

3.3.1. Çıkarım Yapabilme Testi

Çıkarım Yapabilme Testi, 1987’de Linda Phillips ve Cynthia Patterson tarafından oluşturulmuş, Phillips tarafından yapılandırılmış cevap versiyonu 1988’de düzenlenmiştir. Bu test, kısa paragraflardan bilgi çıkarabilme ve yorum yapabilme yeteneğini sınar. Testte, ilki UFO’lar, ikincisi Para, üçüncüsü ise Yanlış Gazeteler başlıkları altında, üç ana tema bulunmaktadır. Bu testte, 9 paragraf ve bu paragraflara yönelik her temada 12 olmak üzere toplam 36 soru bulunmaktadır (Philips, 1988: 104-113). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formu Ek 2’de verilmiştir.

Çıkarım Yapabilme Testi, nicel ve nitel yönü olan bir okuma-anlama ve düşünme becerisini sınar. Bu özelliği bakımından, eleştirel düşünme testlerinin birçoğundan ayrılır. Philips (1991: 240), okuma-anlama testlerinin çoğunun, okuma-anlamayı uzun uzadıya ölçmeye çalışıp tam olarak belirlemediğini, testin bileşenlerini temel düzeyde ve birçoğunun okuduğundan anlam çıkarmadan ziyade genel bilgiyi sınıdığını ve yine bu testlerin çoğunun, “doğru cevaplar doğru nedenlere dayalı olarak verilir” varsayımına dayalı olduğunu ifade etmektedir. Philips (1991: 242), okuma-anlamayı ölçen cevapların yanlış veya doğru olmasını birçok farklı sebebe dayalı olabileceğini, örnek olarak bazen verilmiş olan doğru cevapların en zayıf düzeyde bir muhakeme ile çıktığı, bu yüzden de anlama için yeterli bir kanıt olmadığını belirtir. Bazen de yanlış cevapların, kavrama eksikliğinin göstergesi sayılamayacağı çünkü kimi zaman bu cevapların anlama sonucu olduğunu ifade eder.

Philips (1991: 245), okuma anlama ile ilgili çalışmaların yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünür ve gerektiğinde varsayımların hangi testin hangi bağlamda kullanıldığı amacının farkında olunması, öğrenci performanslarından aldığımız sonuçlar konusunda dikkatli olunması ve okuma-anlama sürecinin önemi hakkında yapılan iddiaların doğrulamasının araştırılması noktalarında sınanmasını önerir.

3.3.1.1. Testin Puanlandırılması

Her soruya ait dört şık bulunmaktadır. Bu şıklara verilen cevaplar, yönergede de belirtildiği üzere, cevabın yeterliliğine göre 0 ile 3 arasında puanlandırılır. Metinle ilgili bilgi ve öğrencinin önceki bilgilerinin tam ve yeterli olarak birleştirilmiş cevaplar 3, yarı-doğru cevaplar 2, sadece metne dayalı verilen cevaplar 1 ve yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlandırılır.

Ölçek, okuma anlamayı ve düşünmeyi ölçme yönünde iki özelliğe göre oluşturulmuştur:

a. Okuma anlamadaki ölçüm testlere verilen yanıtların puanlandırılması yoluyla sağlanmaktadır. Phillips'in (1989, 1991) ölçeğin puanlama yönergesinde belirttiği üzere, okuma-anlama becerisini tam olarak sağlayan, tam çıkarım yapabilen bir öğrencinin alacağı puan toplamda 108'dir. Philips (1989, 1991) Çıkarım Yapabilme Testi'nin puanlandırma yönergesinde okuma-anlama ve düşünme için ayrı ayrı açıklama ve örneklemelere gitmiştir. Okuma-anlama yönergesi, testin cevap anahtarının mantığını gözler önüne serer.

Öğrenci, yorumları tam yapılandırabilmek için metinle ilgili bilgiyi ve kendi bilgi birikimini (ön bilgi de denebilir) birleştirir. Böylece metnin taşıdığı anlam ve kendi bildikleri tutarlık bir biçimde yorumlarına yansır. O zaman öğrenci tam çıkarım yapabilmiş olur ve üç puan alır.

Cevaplayan öğrenci eğer, metinle ilgili bilginin ve ön bilgilerinin bazılarını birleştirir fakat mevcut ilgili bilgiyi hesaba katmazsa, cevabı doğru fakat tamamlanmamış yani yarım olur. O zaman bu cevap yarı doğru çıkarım sayılır ve öğrenci iki puan alır.

Metinle ilgili bilgi verilir, fakat ön bilgilerle bütünleştirilmemiş olursa bu durum, öğrencinin çıkarım yapamadığını, sadece olanı gösterdiğini ortaya koyar. Böyle bir cevap bir puan alabilir.

Son olarak metinle ilgili bilgi veya kendi bilgilerini tutarsız olarak kullanan veya metinle alakasız bir cevap veren öğrencinin cevabı puanlandırılmaz, sıfır alır.

b. Düşünme becerisinin ölçümü, sözlü görüşme yoluyla yapılmaktadır. Aynı ölçeğin düşünme açısından değerlendirmesi ise, öğrencinin işaretlemeleri değil, o işaretlemenin nedeninin sorgulanmasıdır. Philips (1989), öğrencinin düşünmesini ölçerken iki noktaya dikkat etmek gerektiğini söyler. Öncelikli olarak bu ölçeğin amacı açıklamayı değil, çıkarım yapabilmeyi ölçmektir. Yani araştırmacı, sözlü görüşme

raporlarında etkili konuşmadan ziyade düşünmenin niteliğine odaklanmaktır. Diğer nokta ise öğrenciler neden, en iyi cevabın, kendi seçtiği cevap olduğunu anlatırken ifade ettikleri, düşünme niteliğinin ölçülmesinde kullanılacaktır. Bu noktada, veri toplama yöntemi olarak “sözlü görüşme”yi gerektirir. Sözlü görüşmede, öğrencinin seçtiği en iyi cevabın nedeni sorgulanır.

Çıkarım Yapabilme Testi’nin puanlandırılması okuma-anlama puanlandırılmasına benzer. Fakat düşünme boyutu puanlandırılırken düşünmenin kalitesi, öğrencinin savunmasında ortaya çıkar. Bir anlamda verilen cevabın nitel anlamda açıklanmasıdır. Öğrencilerin sorular için aldıkları puanların, verilen cevabı kategorize eden belli karşılıkları vardır. Bunlar:

- 3 puan: Tam ve tutarlı cevap,
- 2 puan: Tutarlı fakat tam olmayan cevap,
- 1 puan: Yetersiz cevap (bilgi en az düzeyde yansır),
- 0 puan: İlgisiz, hatalı cevap (veya şıkkın aynen tekrarı).

Puanlama Örneği (“Ufolar” Teması):

Soru 1: Ufolar neden bazen başka isimlerle adlandırılırlar?

Cevap: Ufolar bazen başka isimlerle çağırılırlar; çünkü insanlar onları, şekil ve kökenlerine göre adlandırılırlar. Öğrenci “Bence bu cevap en iyisi çünkü gerçekten Ufoların ne olduğunu bilmiyoruz. Ufolar ‘uçan tabaklar’ ve ‘diğer gezegenlerden gelen uzay gemileri’ ve hikâyedeki diğer isimlerle anılırlar. Yani biz onların ne olduklarını ve eğer herhangi bir yerden geliyorlarsa nereden geldiklerini bilmiyoruz. Bu yüzden onlar şekil ve kökenlerine göre adlandırılırlar” der. Görüldüğü gibi bu örnek cevapta biçim ve köken gibi faktörler öğrenci tarafından metin bilgisi ve bilgi birikimi yoluyla anlatılmış olur. Böyle bir cevabı veren öğrenci 3 puan alır.

Cevap: Ufolar bazen başka isimlerle çağırılırlar; çünkü insanlar onları şekillerine göre adlandırılırlar. Öğrenci “Bence bu cevap en iyisi; çünkü insanlar onları nasıl çağıracaklarını bilemez ve böylece onları şekli konusunda abartıya kaçarlara ‘uçan tabaklar’ derler” gibi bir cevap verirse, ön bilgilerinin veya metinle ilgili bilginin bazısını kullandığını göstermiş olur. Öğrenci en iyi cevabı vermek için nedenleri içine ‘uzaydan gelen’ ve ‘dünya dışı uzay aracı’ gibi bilgileri katmamıştır. Böyle bir cevap 2 puan alır.

Cevap: Ufolar bazen başka isimlerle çağrılırlar; çünkü insanlar, gökyüzünde renkli, ışıklı bir alan görürler. Öğrenci “çünkü hikâye öyle diyor” diyerek hikâyeyi işaret eder. Görüşmeci “o zaman neden Ufolar farklı isimlerle çağrılırlar ” diye tekrar sorabilir. “Hikâyeler, ufoların renkli ışıklarla bir alanda parladığını ve içinde değişik renk ve büyüklükte yaratıklar görüldüğünü söyler” diyebilir. O zaman öğrenci istenilen yorumu yapamamıştır. Buna rağmen metinle ilgili bilginin farkındadır. Böyle bir cevap 1 puan alır.

Cevap: Ufolar bazen başka isimlerle çağrılırlar çünkü insanlar, onların gökyüzünde tanımlanamayan nesneler olarak bilirler. Öğrenci, şıkkı aynen tekrarlar ve böylece ilgisiz veya hatalı bir cevap vermiş olur ki bu 0 puan değerindedir.

3.3.1.2. Orijinal Testin Geliştirilmesi

Bu ölçeğe alınan paragrafların geliştirilmesinde, konuların anlaşılabilirliği, yabancı olmaması, paragrafların okunabilirliği hususları dikkate alınmıştır. Testin biçimsel açıdan uygunluğu üzerinde de geniş değerlendirmelere gidilmiştir.

Philips (1989), konuların seçiminde altı aşama izlemiştir: 1. Mezun öğrenciler ve öğretmenlere verilen konu listesinden seçim yapmaları istenmiştir. 2. Bu grupların seçtikleri konular, uzay, sporlar, gelecek ve bilim kurgu üzerine olmuştur. 3. aşamada, 5–6–7–8–9. Sınıf öğrencilerine yazmakta zorlanmayacakları konuların başlıkları sorulmuş ve cevaplar para, uzay ve uzayla ilgili konular, sporlar, okul dışı yaşam, tatil ve hayvanlar üzerinde yoğunlaşmıştır. 4. aşamada üzerinde yoğunlaşmanın olduğu konular hakkında 6–7–8. sınıf öğrencilerinden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Konuların para, uzay ve hayvanlar ile ilgili seçildiği görülmüştür. 5. aşamada, 5–6–7–8–9. sınıf öğrencilerinden 65 kişiye UFO’lar, para ve gazetelerin gizemi konulu yazılar yazmaları istenmiştir. Bu yazılar üzerinde, kelime seçimi, cümle ve fikir güçlüğü açısından çalışma ve değerlendirme yapılmıştır. 6. aşama konu seçiminde nihai kararın verilmesini içerir. Bu aşamada her üç konu için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış soru ve tartışmalarda serbest anımsama, kelime birlikleri, farkında olmayı kapsayan üç evrede kontrol edilmiştir. Bu evreler, arka plan bilgisinin sentezidir.

Ölçeğin, 95’i sözlü görüşmede (düşünme), 88’i test çözümünde (okuma-anlama) olmak üzere 183 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu öğrenci grubu 6, 7. ve 8. sınıflardan seçilmiştir. Önce, 88 kişinin testi çözmesi sağlanmıştır. Daha sonra 95 kişi düşünmenin sözlü görüşmede “UFO” hikâyesi ile ilgili soruları 34 kişi, “Para” başlıklı

hikâyedeki soruları 32 kişi, “Yanlış Gazeteler” başlıklı hikâye ile ilgili soruları 29 kişi cevaplamıştır. Sözlü görüşme yoluyla öğrencilerin her maddeye verdikleri cevapların açıklamalarının kalitesi belli ölçütlere göre puanlandırılmıştır.

Çıkarım yapabilme testinin, güç testi olması özelliğinden yola çıkan Philips (1989), testin çözümünde makul bir zamanın önemine değinir. Öğrenciler tarafından testin çözülmesi için ders süresinin yeterli olduğu belirtilmiştir. Daha sonra ise öğretmenlerden gelen raporlara dayanarak testin çözümünün ortalama 30 dakikanın yeterli olduğunu belirtmiştir.

3.3.1.3. Testin Türkçeye uyarlanması

Bu bölümde, ana dili Türkçe olan deneklere uygulanmak istenen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında izlenen yollar anlatılmıştır.

Testin seçilme nedenlerinden ilki, geniş kapsamlı ölçme yapabilme özelliğidir. Testin geliştirilmesi sırasında 5 ile 9. sınıflar arasında birçok öğrencinin fikrine yer verilmiştir. Testin yapılandırılmasında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının değerlendirmeye alınarak, onların aktif katılımının sağlanması yani bir açıdan çocuğa göreliğin göz ardı edilmemiş olması, testin, bu çalışmada Türkçeye uyarlanıp kullanılmaya değer görülmesinde önemli sebeplerden biridir.

Test, 1987’de geliştirilmiş ve daha sonra yeniden düzenlenmiştir. Aradan 20 yıl geçmesine rağmen test konularındaki “güncellik”, “belli bir yöreye ait olma” “kültürler arası farklılıklar” noktalarında sorun oluşturabilecek bir özellik taşımaması testin seçilme nedenini sağlamlaştırmıştır.

3.3.1.3.1. Testin Dil Geçerliği

Orijinal ismi “Test of Inference Ability in Reading Comprehension” olan ölçeği doktora çalışmasında kullanmak amacıyla Türkçeye çeviri izni alınmıştır (EK 9). İzin alındıktan sonra araştırmacı, biri Michigan Üniversitesinde görev yapan öğretim görevlisi, biri İngilizce öğretmeni, diğeri ileri düzey İngilizce bilen Türkçe eğitimcisi olmak üzere dört kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanabilmesi için doktora çalışmasını bitirmiş üç Türkçe eğitimcisinden fikir alınmış, ölçeğin paragraflarının, maddelerinin, seçeneklerinin redaksiyonu yapılmıştır.

3.3.1.3.2. Testin Madde Analizi

Ölçek, pilot uygulama kapsamında Sivas ili, merkez ilçesinde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki çevrelere ait üç okulda, toplam 140 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

1. Cumhuriyet Üniversitesi İlköğretim Okulu (35 öğrenci),
2. Rauf Orbay İlköğretim Okulu (55 öğrenci),
3. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu (50 öğrenci).

Ölçek maddelerinin analizi, pilot uygulamadan elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulamada testi en ilk bitiren öğrencinin 25 dakika süre kullandığı, en son bitiren öğrencinin ise 36 dakika süre kullandığı gözlenmiştir. Bunlara dayanarak Türkçeye uyarlanmış olan bu ölçeğin uygulanmasında 35 dakikanın yeterli bir süre olarak düşünülmüştür. Test maddelerinin, güçlükleri ve ayıricılık indekslerine ilişkin sonuçlar Ek 6 ve Ek 7’de verilmiştir.

Ölçeğin Test gücülüğü: 0,65 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre testin “kolaya yakın” olduğu yorumu yapılabilir.

Güvenirlilik Katsayısı: KR-21= 0,954 olarak hesaplanmıştır. Kuder Richardson-21 formülüne göre testin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X, Ennis ve Millman tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Test, Akar (2007) tarafından “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı doktora çalışması için Türkçeye uyarlanmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi, uzay macerası konusunda bir hikâye türündedir. Test, dört bölümden oluşmuş, çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Bu dört bölüm, toplam 76 soruyu içermektedir. Bu sorulardan 1, 2, 26, 51 ve 66. soruların, cevapları testin çözümü örneklemek amacıyla verilmiştir. Bu sebeple testte çözülmesi istenen toplam 71 soru bulunmaktadır (Akar, 2007: 52).

Testi oluşturan boyutlar şöyle açıklanabilir (Ennis, Millman ve Thomko, 2005’ten Akt: Akar, 2007: 53):

1. **Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma:** Bu ilk boyutta 23 soru bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden, verilen bilgilerden yola çıkarak doğru çıkarımları yapabilmesi beklenir.

2. **Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma:** İkinci bölümde 14 soru yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin, bir genellemeden hareket ederek doğru sonuca ulaşmaları beklenir.
3. **Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama:** 24 sorunun bulunduğu bu bölümde, öğrencilerden doğru gözlemler yapmaları ve kendilerine sunulan bilgilerden güvenilir olanlarını tespit etmeleri beklenir.
4. **İfadelerdeki varsayımları belirleme:** Bu bölümde 10 soru bulunmaktadır. Öğrencilerden, ifadelerde geçen kalıp yargıları ve peşin kabullenmeleri belirlemeleri istenmektedir.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X, 4. sınıftan 14. sınıfa kadar geniş bir uygulama alanı sunar. Testin uygulanma süresi orta öğretim ve üzeri gruplar için 50 dakika, ilköğretim düzeyi için 64 dakika olarak planlanmıştır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005'ten Akt: Akar, 2007: 53).

Ölçeğin dil geçerliği, ileri düzey İngilizce bilen iki akademisyen yardımıyla sağlanmıştır. Kontrolü iki eğitim bilimleri uzmanı, bir İngilizce okutmanı, iki Türk dili uzmanı tarafından yapılmıştır. Ardından ölçeğin pilot uygulaması 2005 yılının aralık ayında, Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı alt, orta ve üst sosyo-ekonomik özellikteki üç ilköğretim okulunda toplam 191, altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik tespitinde pilot uygulama verileri bir iç tutarlılık tekniği olan Cronbach Alpha güvenilirlik hesaplaması kullanılarak testin güvenilirlik değeri $\alpha=0,71$ bulunmuştur.

Ölçme aracının her bir alt bölümünün testin tümüyle olan korelasyonu için Pearson korelasyon katsayısına bakılmış. Bölümlerin testin tümüyle olan korelasyon değerleri, tümevarım boyutu ile testin tümü arasındaki korelasyon 0,76; gözlemlerin ve kaynağın güvenilirliğini yargılama boyutu ile testin tümü arasındaki korelasyon 0,72; tümdengelim boyutu ile testin tümü arasındaki korelasyon 0.63 ve varsayımları tanımlama boyutu ile testin tümü arasındaki korelasyon 0.52 bulunmuştur (Akar, 2007: 56). Bölümlerin güvenilirlik hesaplamaları Kurnaz'ın (2007: 98) yaptığı uyarlama çalışmasında ise birinci bölüm için 0.52, ikinci bölüm için 0.55, üçüncü bölüm için 0.59 ve dördüncü bölüm için 0.68, toplamda 58.5 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, ölçme aracının güvenilirliği belirlemek amacıyla yapılmış olan pilot çalışma sonuçlarının, yurt dışında yapılan bulgular ile benzer özellikler gösterdiği araştırmacı tarafından tespit edilmiştir (Akar, 2007: 56). Bu araştırmada, veri toplama

aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X'i kullanmak için Cüneyt Akar'dan gerekli izin alınmıştır (EK 10).

3.3.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance, yaratıcı düşünme test bataryasına ilişkin ilk çalışmalarını 1958 yılında gerçekleştirmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ilk halini 1966 yılında almıştır. Torrance (1967:137), Minnesota Üniversitesi'nde 1958 ile 1966 yıllarında yaptığı araştırmalarını topladığı makalesinde, Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin çeşitli yaş grupları, meslek ve eğitim seviyesi için kullanılabilir olduğunu belirtmektedir. Testin sözel kısmı için 10.127, şekilsel kısım için ise 37.814 kişilik farklı yaş grubu denekten veri toplanmıştır (Akt: Aslan, 2001: 23-24).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçeye uyarlanması Sungur (1988) tarafından yapılmıştır. Sungur test-tekrar test yöntemiyle yaptığı güvenirlik çalışmasında 0,80 ile 0,90 arasında korelasyon katsayıları bulmuştur (Tezci, 2002: 155).

Test, sözel ve şekilsel olmak üzere iki boyutta geliştirilmiştir. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısım ise, üç alt testten oluşur. Sözel kısımdaki alt testler ise “Soru Sorma, Nedenleri Tahmin Etme, Sonuçları Tahmin Etme, Ürün Geliştirme, Alışılmadık Kullanımlar, Alışılmadık Sorular, Sadece Düşünün ve Varsayın” adı altında yer almaktadır (EK 4). Şekilsel kısımda ise “Resim Oluşturma, Resim Tamamlama, Paralel Çizgiler/Daireler” başlıklı etkinlikler vardır.

Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel-A Formu, testin puanlamasında ise Sungur'un (1988) geliştirdiği Puanlama Kitapçığı kullanılmıştır. Testte yapılacak etkinlikler, kısaca şöyle tanımlanabilir (TYDT Sözel A Formu, 1972):

Birinci Etkinlik, Soru Sorma: Test kitapçığının ilk sayfasında resim verilmiştir. İlk üç etkinlik, bu resme yönelik hazırlanmıştır. Birinci etkinlikte, öğrenciden, verilmiş olan bu resim ile ilgili sorular sormaları istenir. Burada önemli olan resme bir kere bakma ile cevaplanacak soruların sorulmamasıdır. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

İkinci Etkinlik, Nedenleri Tahmin Etme: Bu etkinlikte öğrenciden, ilk sayfada verilmiş olan resim ile ilgili nedenler üretmesi istenmektedir. Nedensel ilişkinin olmadığı cevaplar uygun olarak kabul edilmez. Burada öğrenci, resimden hemen önce

olmuş, olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olaylar kullanmalıdır. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Üçüncü Etkinlik, Sonuçları Tahmin Etme: Bu etkinlik, verilen resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralanmasını gerektirir. Bahsedilen bu sonuçlar, resimdeki durumdan hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları içerebilir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Dördüncü Etkinlik, Ürün Geliştirme: Bu etkinlikte resim değişir. Test kitapçığında verilen açıklamalara göre; birçok mağazadan ucuz fiyata bulunabilen 15 cm boyunda, 200 gram ağırlığında bir fil resmi gösterilmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerin böyle bir oyuncak fil üzerinde kaç mal olacağını düşünmeden, çocukların daha fazla hoşlanmalarını sağlayacak değişiklikler yapmaları istenir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Beşinci Etkinlik, Alışılmamış Kullanımlar: Alışılmamış kullanımlar başlıklı bölümde, önemsiz görülüp atılan karton kutuların kullanım üzerine öğrencilerin fikir yürütmeleri istenmektedir. Test yönergesi öğrencilerin hayal güçlerinin sınırlandırmamak için, karton kutularla ilgili çok ilginç, farklı ve alışılmadık kullanım alanlarının üretilmesini de önerir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Altıncı Etkinlik, Alışılmamış Sorular: Bu bölümde, bir önceki etkinlikte bahsedilen karton kutular ile ilgili çok sayıda soru sorulması istenir. Önemli olan, bu soruların başkasının ilgisini çekecek ve/veya farklı cevaplar gerektirecek türde olmasıdır. Öğrencilerin, herkesin düşündüğünden farklı sorular sorması özellikle vurgulanır. Verilen cevaplar akıcılık ve orijinallik boyutlarında hesaplanır; esneklik hesaplanmaz.

Yedinci Etkinlik, Sadece Düşünün ve Varsayın: Yedinci etkinlikte, gerçekleşmesi imkânsız bir durum resmedilmiştir. Resim, bulutların iplerle yeryüzüne bağlanmış olduğunu gösterir. Öğrencilerin, bulutların yeryüzüne iplerle bağlandığı bir

durumun gerçekleşmesi halinde, nelerin olabileceği konusunda tahminlerde bulunmaları istenir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır. Testin uygulanma süresi, yaklaşık olarak 75-80 dakikadır. Testin analiz edilmesi ve puanlanması sırasında, araştırmacıya her test için yaklaşık 80 dakika gerekmektedir.

3.3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlandırılması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, geniş kapsamlı bir testtir. Testi geniş kapsamlı yapan, açık uçlu sorularla yapılandırılması, öğrencinin hayal güçlerini kullanmasına yönelik olması, kesin ve belirli doğrularının olmamasıdır. Bu sebeple testin puanlandırılması uzun ve zor bir süreç gerektirmiştir. TYDT'nin yönerge kitapçığı testin çözümlenmesi için detaylı bilgi vermiştir. Bunun yanı sıra, TYDT'nin puanlandırılmasında, Balıkesir Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Tezci'nin de yardımı alınmış, kendisiyle birlikte örnek puanlandırma yapılmıştır. Puanlandırmada en temel kural, etkinliklerin amacına uygun yanıtların tespit edilmesidir. Aksi takdirde verilen cevaplar hiçbir boyutta değerlendirilmez.

Testteki etkinlikler, akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarını ölçmeyi hedefler. Bu çalışmanın verileri, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarına göre puanlandırılmıştır. Akıcılık boyutu, öğrencinin verdiği uygun cevapların toplam sayısıdır. Testin yedi etkinliğinde akıcılık puanlaması yapılır. Esneklik boyutu, öğrencinin verdiği uygun yanıtların kategoriler bazında çeşitliliği olarak hesaplanır. Testin altıncı etkinliği hariç tüm etkinliklerde esneklik puanı hesaplanır. Orijinallik boyutu ise öğrencinin verdiği cevapların nadir olma, sık rastlanmama durumlarına göre puanlandırılır (TYDT Yönerge Kitapçığı ve Değerlendirme, 1972).

Nitel Boyut

Araştırmanın nitel verileri ise Türkçe öğretmeni ve deney grubu öğrencileri ile yapılan yazılı ve sözlü görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırma bir durum çalışması niteliğindedir. Araştırmada, görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.4. Görüşme

Araştırma, nicel boyutun yanında nitel boyuta da sahiptir. Araştırmanın nitel boyutunu görüşme yöntemi ile toplanan veriler oluşturur. Bu çalışmada, deneysel uygulamaya yönelik “deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel

algılar ve tepkiler gibi gözlenmeyi” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120) anlamak amacıyla çeşitli görüşmeler yapılmıştır. Yapılmış olan bu görüşmeler, amaçlarına göre üçe ayrılmıştır. Bunlar:

- a. Waldmann modeline yönelik görüşlerinin tespiti için Türkçe dersi öğretmeni ile yapılan yazılı ve sözlü görüşmeler,
- b. Deney grubu öğrencilerinin Waldmann modeline yönelik görüşlerinin tespiti için öğrencilerle yapılan sözlü ve yazılı görüşmeler,
- c. Çıkarım Yapabilme Testi’nin düşünme boyutunu ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yapılan sözlü görüşmelerdir.

3.4.1. Türkçe Öğretmeni İle Görüşme

Uygulama etkinliklerinin yapıldığı dönemde, sınıfın Türkçe öğretmeni ile her hafta başı ve sonunda sözlü görüşmeler yapılmıştır. Etkinliklerin bitiminde ise kendisine, fikirlerini daha net ortaya koyabilmesi amacıyla uygulamanın genel değerlendirmesine yönelik sorular içeren yazılı görüşme formu verilmiştir (EK 5).

3.4.2. Deney Grubu Öğrencileri İle Yapılan Görüşmeler

Bu araştırma için deney grubuna, geleneksel metin öğretiminin dışına çıkılarak, öğrencilerin kendilerinin merkezde olacağı bir yaklaşım olan Waldmann modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin Waldmann modeli ile ilgili fikirlerini tespit edebilmek için görüşme yöntemini kullanmak gereklilik arz etmiştir. Bu sebeple deney grubu öğrencileri ile görüşme yapılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında, “çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin, aynı ölçüde de farklılıkların var olduğunu bulmak” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 109) amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitleme yöntemi, Patton’a göre (1987) “örnekleme dâhil edilen her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması” türünde iki avantajı vardır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 109). Bu örnekleme yöntemi çerçevesinden hareketle, deney grubunu oluşturan iki şubenin (8-A ve 8-D) her birinde, Türkçe dersi not ortalamasına göre üst, orta ve alt düzeyde başarılı öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Grupları örnekleyecek sayıda öğrenci

seçilmiştir. Buna göre, 8-A şubesinde 11, 8-D şubesinde 3 olmak üzere deney grubuna ait toplam 14 öğrenci, veri kaynağı olarak alınmıştır.

Uygulamalar bittikten üç hafta sonra deney grubundaki tüm öğrencilere, görüşmede sorulabilecek soruların ne tür olacağını belirleyebilmek için boş kâğıda iki soru yazmaları istenmiştir:

- a. Etkinliklerde sıkıldığınız durum veya konular oldu mu?
- b. Etkinliklerde eğlendiğiniz durumlar oldu mu?

Öğrencilerin yazdıkları cevaplara göre sözlü görüşmenin kapsamı belirlenmiş oldu. Ana hatları belli olan bu görüşmelerde ise öğrencilere şu sorular soruldu:

- a. Yapılan etkinliklerin beğendiğiniz tarafları var mı? Varsa neler?
- b. Yapılan etkinliklerin beğenmediğiniz tarafları var mı? Varsa neler?
- c. Bu etkinliklerle kazandığınız yeni şeyler olduğunu düşünüyor musunuz?
- d. Çalışma kitabındaki etkinlikler ile yapılan bu etkinlikleri karşılaştırmısın?

Görüşme sohbet tarzı yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Sorular konuşmanın akışına göre anlık olarak değişmiştir.

Araştırmayla ilgili dört açık uçlu soru kullanılmıştır. 14 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Dört açık uçlu soru için beş eğitim bilimi uzmanına (iki doçent, üç yardımcı doçent) danışılmıştır. Bir uzman, “Yapılan etkinliklerin beğendiğiniz tarafları var mı?” ve “Yapılan etkinliklerin beğenmediğiniz tarafları var mı?” sorularının aynı soruda birleştirilmesini istemiştir. Araştırmacı iki ayrı soru halinde kullanmıştır. Bu nedenle görüşme sorularının güvenilirliği 0.80 çıkmıştır. Çıkan bu sonuç, yeterli görülmüştür.

Na (Görüş Birliği)

Güvenirlilik = _____

Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı) (Miles ve Huberman, 1994: 64)

3.4.3. ÇYT Düşünme Boyutunu Ölçmek Amacıyla Yapılan Görüşmeler

Çıkarım Yapabilme Testi’nin, okuma-anlama ve düşünme olmak üzere iki boyutu vardır. İşaretlenmiş olan cevaplar, okuma-anlama yönergesine göre değerlendirilir. Fakat testin düşünme boyutu Philips’in de (1991) belirttiği gibi sözlü görüşme ile tespit edilip puanlandırılmıştır.

Araştırmanın bu alt amacı, deney ve kontrol grubunun tümüyle görüştürmeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin düşünme boyutlarını ölçmek amacıyla yapılacak olan bu

görüşmeler, zamanın kısıtlılığı, öğrencilerin görüşme için vakit ayırmaya istekli olmayışları nedeniyle sadece son test sonunda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında, her görüşme 45-50 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılmış olan 60 öğrencinin her biri ile en az 45 dakikalık görüşme yapılması süre bakımından olanaksız olduğu için farklı bir yol izlenmiştir. Testte üç tema bulunmaktadır. Öğrenciler, son testte aldıkları puanlara göre, üç gruba (düşük-orta-yüksek) ayrılmak suretiyle kümelendirilmiştir. Düşük puan alan öğrencilerle “UFO’lar”, orta düzeyde puan alan öğrencilerle “Para”, yüksek puan alan öğrencilerle ise “Yanlış Gazeteler” başlıklı temalarda görüşme yapmak üzere planlanmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar, Linda Philips’in (1988, 1991) hazırlamış olduğu Çıkarım Yapabilme Testi Düşünme Puanlama Yönergesi’ne uyularak çözümlenmiş ve puanlandırılmıştır.

Yönergeye göre, düşünme ile okuma-anlamanın puanlandırılması birbirlerine mantık olarak benzetilmektedir. Philips (1991), testi veri toplama aracı olarak kullanacak araştırmacılara puanlamada kolaylık sağlamak için her temanın bir sorusunun dört şikkını da kapsamak suretiyle puanlama örnekleri oluşturmuştur. Philips, burada öğrencinin vermiş olduğu cevapların nedenlerini öğrenerek onun düşünme yolunu görmek, düşünmesinin net olup olmadığını ölçmeyi amaçlar.

3.5. Deneyisel Desenin Uygulanması

Araştırma, deneyisel yöntemin ön test–son test kontrol gruplu modeli esas alınarak yapılmıştır.

3.5.1. Waldmann Modelinin Deney Grubuna Uygulanması

Günter Waldmann’ın (1979) geliştirmiş olduğu model, üretici edebiyat öğretimi temeline dayalı olup metin incelemelerini hedef alır. Araştırmada, Waldmann modelinin kullanılmasının nedeni, içerdiği etkinliklerin okuma, üretme ve değerlendirme boyutlarını taşıdığı, dolayısıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini hareketlendireceği düşüncesidir.

Model, bu araştırmada kullanılmak üzere Almanca orijinalinden Türkçeye bir Alman dili öğretmeni yardımıyla çevrilmiştir. Daha sonra, modeli hazırladığı makale çalışması ile Türkiye’de tanıtmış olan Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Fatih Tepebaşı’nın ilköğretim Türkçe derslerinde

uygulanabilirliği konusundaki görüşleri alınmıştır. Literatür taraması yapılarak ve ilköğretim 6–7–8 Türkçe ders programı incelenerek, uygulama için örnek ders planı hazırlanmıştır. Ders planı hakkında eğitim programlarından bir uzman (Yrd. Doç. Nuriye Semerci) Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi (Prof. Dr. Şener Demirel) ve uygulama yapılacak ilköğretim okulu Türkçe öğretmeninin (Sultan Akpolad) fikri alınmıştır. Alınan fikir ve öneriler doğrultusunda ders planında geliştirme ve düzeltmeler yapılmış ve diğer ders planları bu doğrultuda hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planlarından bir örnek Prof. Dr. Fatih Tepebaşı'ya gönderilmiş ve kendisinin önerdiği hususlar yeniden gözden geçirilerek ders planı son halini almıştır. Ders planı ile ilgili üç ders saatlik pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda zaman yönetimi ile ilgili aksaklıklar tespit edilmiş ve düzeltmelere gidilmiştir.

Bu çalışmada Waldmann'ın geliştirmiş olduğu üretimsel yorum bilim modeli 8 haftalık (24 saat) süre içerisinde deney grubuna Türkçe derslerinde uygulanmıştır. Deneyisel uygulamada deney grubunun Türkçe dersleri, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin bir kısmı A ve bir kısmı D şubelerinde olduğu için araştırmacı uygulamayı iki şubede yürütmüştür. Yapılan uygulama, metinlere yönelik etkinlikleri içerdiği için dilbilgisine ayrılmış olan saatlere araştırmacı katılmamıştır. Deneyisel uygulamalara Türkçe öğretmeni de (Sultan Akpolad) izlemek amaçlı katılmıştır.

Araştırmacı tarafından her uygulama haftasından önce, işlenecek olan konuya ilişkin ders planı hazırlanmıştır (EK 1). Ders esnasında dikkat edilecek noktalar maddeler halinde belirtilmiştir. Yine her uygulama haftası öncesinde metinlerle ilgili bazı etkinlikler basılı halde çoğaltılmıştır.

Deney grubuna, uygulama öncesinde, Türkçe derslerinin sekiz hafta birlikte yürütüleceği, kendi öğretmenlerinin izleyici olarak katılacağı anlatılmış, daha sonra da dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi verilmiştir.

Uygulama dersleri iki şubede ve farklı günlerde yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı dersler ve saatleri Tablo 3. 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Uygulama Okulu Türkçe Dersi Planı

	8-A		8-D	
1. DERS	Salı	10.20-11.00	Çarşamba	13.00-13.40
2. DERS	Salı	11.10-11.50	Perşembe	08.30-09.10
3. DERS	Çarşamba	11.00-11.50	Perşembe	09.20-10.00

Ön testler yapıldıktan sonra deneysel çalışma başlamıştır. Uygulamanın ilk haftasında, öğrencilerin büyük bir kısmının, dersin sıkıcı geçeceği endişesiyle derse karşı olumsuz tutum ve direnç geliştirdikleri gözlenmiştir. Sonraki haftalarda ise bu direncin kırıldığı, derse katılımın arttığı görülmüştür. Bu haftalarda öğrenciler, model ile ilgili etkinlikleri eğlenerek yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama derslerinin birinci saatinde, Waldmann modeline yönelik etkinliklerden ön aşama ve birinci aşama etkinlikleri, ikinci saatinde ikinci ve üçüncü aşama etkinlikleri yapılmıştır. Bir sonraki gün olan üçüncü saatte de, dördüncü aşama etkinlikleri yapılmıştır. Etkinlik veya etkinliklerin değerlendirilmesi aşamalarının uzun sürdüğü zamanlarda dördüncü aşama yapılamamıştır. Dördüncü aşama etkinliklerinin ders içerisinde yapılamadığı haftalarda, bu aşamaya yönelik etkinlik evde hazırlamaları gereken bir görev olarak öğrencilere verilmiştir. Haftayı bitirirken (üçüncü dersin sonunda) son 10 dakika içerisinde öğrencilere, yapılan uygulamalarla ilgili fikirleri sorulmuş, farklı fikri olanlara özellikle yer verilmiştir. Araştırmacı, o hafta yapılan çalışmalara ait sunulan fikirleri not almıştır. Kendi gözlemlerini de eklemiştir.

Deney grubu ile kontrol grubu arasında konuların eş zamanlı yürütülmesine azami dikkat gösterilmiştir. Bayram tatilinin bulunduğu hafta ve 1. yazılı sınavlarının olduğu hafta, iki ders saatinin kaybı nedeniyle, deneysel çalışmaya zorunlu olarak ara verilmiştir. Fakat daha sonraki haftalarda, bu ders saatleri telafi edilmiştir.

3.5.2. Kontrol Grubu

Deney grubu ile aynı zamanda kontrol grubuna da ön ve son testler uygulanmıştır. Bu gruba, ön test ve son testler dışında hiçbir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri, Türkçe derslerine kendi Türkçe öğretmenleri Sultan Akpolad ile devam etmiştir.

Kontrol grubu, Türkçe derslerindeki metin öğretime, geleneksel öğretim ile devam etmiştir. Bu çalışma kapsamında, “geleneksel öğretim” ifadesi ile Türkçe çalışma kitabı etkinlikleri kastedilmiştir.

Deneysel uygulama öncesinde, öğretmen kılavuzu incelenmiş ve böylece Waldmann’ın önermiş olduğu 166 stratejiden yapılan seçimlerde, deney ve kontrol grubunda olası çakışmalar önlenmiş, deney grubuna bunlar uygulanmamıştır. Araştırmacı kontrol grubunun derslerine izleyici olarak katılmıştır. Dersin işleniş, öğretmenin sınıf yönetimi ve öğrenci aktiviteleri konularında gözlem yapıp notlar alınmıştır. Yine kontrol grubu öğrencilerinin sınıf içinde yaptığı ve evde yapmalarını istenen etkinlikler konusunda da bilgi edinilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

1. Ön testler ekim ayının ikinci haftası uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, 13.10.2010 tarihinde ön test olarak, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, 14.10.2010 tarihlerinde ön test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testin, bir ders saatinde uygulanamayacak kadar uzun olması sebebiyle, ilk iki bölümü birinci ders, diğer iki bölümü ikinci ders olmak üzere iki aşama halinde uygulanmıştır. Çıkarım Yapabilme Testi 15.10.2010 tarihinde ön test olarak uygulanmıştır. Son test kapsamında, Çıkarım Yapabilme Testi 27.12.2010; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi 28.12.2010 tarihinde son test olarak uygulanmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi ise 29.12.2010–30.12.2010 tarihleri arasında iki gün olmak üzere uygulanmıştır. Ölçme araçları, araştırmacının kendi tarafından uygulanmıştır. Çıkarım Yapabilme Testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi’nin ikisinin de başlangıç kısmında yazılı yönerge bölümü vardır. Bu yönergeler, araştırmacı tarafından, test çözme işleminden önce sesli olarak okunmuştur. Öğrencilere anlamadıkları noktalar veya sormak istedikleri hususlar olup olmadığı sorulmuştur. Cornell Eleştirel Düşünme Testi, ilk iki bölüm için açıklamalar 10 dakika olmak üzere 50 dakika, son iki bölüm için hatırlatma amaçlı açıklamalar 5 dakika olmak üzere 30 dakika, testin tümü toplam 80 dakika sürmüştür. Öğrencilere, Çıkarım Yapabilme Testi için açıklamalar 10 dakika olmak üzere toplam 40 dakika; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi için açıklamalar 10 dakika olmak üzere 50 dakika süre verilmiştir.

2. Öğrencilere deneysel uygulama başlamadan bir gün önce kişisel bilgi formları dağıtılmış ve aynı gün toplanmıştır.

3. Waldmann modeli ile metin öğretimi kapsamındaki deney grubunda üzerinde uygulamalar, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 8 hafta sürmüştür. Bu uygulamalarda araştırmacı bizzat derse girmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamış, sadece belirtilen tarihlerde ön test ve son testler uygulanmıştır.

4. Bu çalışmanın nitel verileri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yazılı ve sözlü görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yine araştırmacı, uygulama esnasında öğrencilerin modele yönelik tutumlarını ve davranışlarını gözlem yapmak suretiyle uygulama günlükleri adı altında toplamıştır. Ayrıca Çıkarım Yapabilme Testi'nin düşünme boyutunun ölçülmesi amacıyla yapılan sözlü görüşmeler de nitel veriler arasındadır. Sözlü görüşmelerin tümü ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.6.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesi nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.6.1.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması:

Bu araştırmanın nitel veri kapsamına, Çıkarım Yapabilme Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sonuçları girmektedir. Testlerden elde edilen verilerin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve t testi kullanılmıştır. Çalışma verilerindeki Levene testi sonuçları normal dağılımı gösterdiğinden t test kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler, SPSS 16 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlemelerde, 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3.6.1.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın nitel veri kapsamına, Türkçe öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan sözlü ve yazılı görüşmeler girmektedir. Nitel verilerin çözümlemesi, betimsel analize uygun olarak yapılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler betimlenir, açıklanır, yorumlanır, verilerin neden-sonuç ilişkilerine bakılır ve bunlar yoluyla bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Waldmann modelinin, bağımlı değişkenleri okuma-anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin istatistiksel çözümlemeler sonunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumları, tezin dördüncü bölümünde yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde, veri toplama araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Araştırma Verilerinin Ön Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, Waldmann modeli etkinliklerine dayalı metin öğretim yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersleri ise normal seyrinde, ders kitaplarında önerilmiş olan etkinlikler ile devam etmiş ve bu süreç ile Waldmann modeli etkinliklerinin öğrencilerin okuma-anlama ve eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Araştırmada kullanılmış olan ön test ve son test verileri SPSS 16.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları altında, analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, uygulanan testlerde denk başarı göstermeleri, elde edilecek bulgulara daha net ve sağlıklı yorum getirebilmede büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple öncelikle, deney ve kontrol gruplarının Çıkarım Yapabilme Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X ve Torrance Yaratıcı Düşünme Test’ine ait ön test puanları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÇYT	DG	30	74.20	7.87	1.195	.237
	KG	30	71.70	8.33		
CEDTX	DG	30	38.00	5.74	0.555	.581
	KG	30	37.17	5.90		

p<.05 sd: 58

Tablo 4. 1’de, deney ve kontrol grubunun ÇYT ön test uygulamasından aldıkları puanların, bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması ($\bar{X}=74.20$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=71.70$) yüksek olmakla birlikte, t testi sonuçlarına göre ($t=1.195$) puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık mevcut değildir ($p>.05$).

Tabloda, deney ($\bar{X}=38.00$) ve kontrol ($\bar{X}=37.17$) gruplarının CEDTX ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grup arasında ortalamalar üzerinden karşılaştırma yapılarak, anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yarayan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında ($t=0.555$), gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tümevarım	DG	30	12.80	2.96	.426	.672
	KG	30	13.13	3.09		
Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği	DG	30	11.13	2.90	1.656	.103
	KG	30	12.26	2.36		
Tümdengelim	DG	30	9.03	2.53	3.181	.002
	KG	30	7.03	2.32		
Varsayımları tanımlama	DG	30	4.63	1.69	.073	.942
	KG	30	4.66	1.82		

$p<.05$ sd: 58

Tablo 4. 2’de, grupların CEDTX alt boyutlarına ilişkin ön test puanları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X}=12.80$, kontrol grubu puan ortalaması ise $\bar{X}=13.13$ olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun puan ortalaması deney grubunun puan ortalamasına göre daha yüksek olsa da istatistiksel bakımdan, grupların puan ortalamaları arasında tümevarım boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=.426$).

Gözlemlerin ve kaynakların güvenirliliğini sınavın ikinci boyuta ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu $\bar{X}=11.13$, kontrol grubu ise $\bar{X}=12.26$

olarak hesaplanmıştır. Bir önceki boyutta olduğu gibi, kontrol grubu daha yüksek ortalamaya sahip olsa da bu yükseklik, gruplar arasında anlamlı bir farklılığı ortaya koymamıştır ($t=1.656$).

Tümdengelim boyutuna ilişkin deney grubu puan ortalaması $\bar{X}=9.03$ iken, kontrol grubu puan ortalaması $\bar{X}=7.03$ 'tür. Deney grubu puan ortalamasının, kontrol grubu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($t=3.181$).

Varsayımları tanımlama boyutunda, deney grubu ($\bar{X}=4.63$) ile kontrol grubu ($\bar{X}=4.66$) puanlarının yaklaşık aynı oldukları görülmüştür, aralarında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=.073$).

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ilişkin ön test puanları da karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 3. Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik, Orijinallik Alt Boyutu Ön Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akıcılık	DG	30	35.63	14.61	0.031	.975
	KG	30	35.53	9.86		
Esneklik	DG	30	20.56	6.39	1.02	.312
	KG	30	19.00	5.45		
Orijinallik	DG	30	27.73	14.00	0.711	.48
	KG	30	25.43	10.85		

$p<.05$ sd: 58

Tablo 4. 3'te, deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin üç alt boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Akıcılık boyutunda, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=35.63$) ile kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=35.53$) birbirlerine çok yakındır. Bu puanlar istatistiksel bakımdan karşılaştırıldığında gruplar arasında akıcılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{58}=0.031$, $p>.05$]

Esneklik boyutunda, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=20.56$) ile kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=19.00$) birbirlerine çok yakındır. Puanların karşılaştırılmasına istatistiksel açıdan bakıldığında, gruplar arasında fark yoktur [$t_{58}=1.02$, $p>.05$]

Tablo 4. 3, orijinallik boyutu açısından değerlendirildiğine, deney grubu puan ortalaması ($\bar{X}=27.73$) ile kontrol grubu puan ortalamasına ($\bar{X}=25.43$) bakıldığında diğer boyutlardaki yakınlık burada da görülmektedir. İstatistiksel sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t_{58}= .711, p>.05$].

4.1.2. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın alt amaçlarından ilki, “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin okuma-anlama becerilerine etkisinin olup olmadığını” test etmektir. Öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla Çıkarım Yapabilme Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.1.2.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 1: Deney grubunun ÇYT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4. 4. Deney Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Test Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	30	74.20	7.86	0.56	3.73	.001
Son test	30	78.63	4.38			

p<.05 d: 29

Tablo 4. 4'te, deney grubunun ÇYT ön test ($\bar{X}=74.20$) ve son test ($\bar{X}=78.63$) ortalamaları ile bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablodaki sonuçlardan da anlaşıldığı üzere, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası bahsedilen testten aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{29}= 3.73, p<.05$].

Bu sonuçlara bakılarak, deneysel uygulamanın, deney gurubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı derecede olumlu olarak etkilemiş olduğu söylenebilir. Bu analiz sonuçlarına göre birinci alt amacın birinci denencesi kabul edildi.

4.1.2.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2: Kontrol grubunun ön test ve son test ÇYT puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4. 5. Kontrol Grubu ÇYT Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Test Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖT	30	71.70	8.33	0.08	0.808	0.674
ST	30	69.80	10.50			

p<.05 sd: 29

Tablo 4. 5'te kontrol grubunun, ÇYT ön test ve son test ortalamaları ile bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması $\bar{X} = 71.70$ iken son test puan ortalaması $\bar{X} = 69.80$ 'e düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerin puanları düşmüş olmakla birlikte bu fark, t testi sonuçlarına göre anlamlı değildir [$t_{29}=0.808$, $p>.05$]. Analiz sonucuna göre birinci alt amacın ikinci denencesi reddedildi.

4.1.2.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 3: Deney grubu ile kontrol grubunun ÇYT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 6. Grupların ÇYT Son Test Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DG	30	78.63	4.38	4.250	0.000
KG	30	69.80	10.50		

p<.05 sd: 58

Tablo 4. 6'da, deney ve kontrol grubunun ÇYT son test uygulamasından aldıkları puanların, bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da

görüldüğü üzere deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 78.63$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 69.80$) yüksek çıkmıştır. Grupların bu puanlarında, t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık mevcuttur [$t_{58} = 4.25$, $p < .05$]. O halde, deney ve kontrol grubunun son test eleştirel düşünme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Başka bir deyişle deneysel uygulama, deney grubundaki öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarabilme becerilerini, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, okuduklarından anlam çıkarabilme becerilerinden anlamlı fark sağlayacak biçimde değiştirmiştir. Sonuçlara göre birinci alt amacın üçüncü denencesi kabul edilmiştir.

4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci alt amacı, “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığını” test etmektir. Bu amaçla, deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel çalışmaya başlamadan önce ve deneysel çalışmanın bitiminde Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X uygulanmıştır.

4.1.3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 1: Deney grubunun CEDTX ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4.7. Deney Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
ÖT	30	38.00	5.74	0.53	3.86	.001
ST	30	41.73	5.16			

$p < .05$ sd: 29

Tabloda deney grubunda bulunan öğrencilerin CEDTX ön ve son test ortalamaları ve bağımlı gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin CEDTX ön test ($\bar{X} = 38.00$) ve son test ($\bar{X} = 41.73$) puanları arasında üç puanlık bir fark bulunmaktadır. İstatistiksel anlamda ise CEDTX’den alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t_{29} = 3.86$, $p < .05$].

Bu anlamlı farklılık, son test lehinedir. Bu sonuçlara göre “deney grubunun ön test ve son test CEDTX puanı ortalamaları arasında anlamlı bir artış vardır” şeklinde olan denence kabul edilmiştir. Böylece yapılan uygulama deney grubundaki öğrencilerin CEDTX puanlarını artırdığı görülmüştür.

4.1.3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2: Kontrol grubunun CEDTX ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4.8. Kontrol Grubu CEDTX Ön ve Son Test Ortalamaları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Test Türü	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
ÖT	30	37.17	5.89	0.69	1.994	.56
ST	30	35.37	6.61			

p<.05 sd: 29

Tablo 4. 8’de, kontrol grubunun ön test ve son test CEDTX ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi kontrol grubunun ilk testte ($\bar{X}$ =37.17) olan CEDTX puan ortalaması, son testte ($\bar{X}$ =35.37) olmuştur. Bu puan düşüşüne rağmen, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{29}=1.994$, $p>.05$]. Buna dayanarak, deneysel müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunun ön ve son test ortalamaları arasındaki farka bakıldığı zaman “kontrol grubunun ön test ve son test CEDTX ortalamaları arasında anlamlı bir artış vardır” şeklinde ifade edilen denence reddedilmiştir.

4.1.3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 3: Deney grubu ile kontrol grubunun CEDTX son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.9. Grupların Son Test CEDTX Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DG	30	41.73	5.16	4.16	.000
KG	30	35.37	6.61		

p<.05 sd: 58

Tablo 4. 9’da, deney ve kontrol grubunun CEDTX son test puan ortalamaları ve t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda yer alan sonuçlara göre, deney grubu CEDTX son test puanı ($\bar{X} = 41.73$) ile kontrol grubu CEDTX son test puanı ($\bar{X} = 35.37$) arasında sayısal açıdan ön testte bulunan farktan daha yüksek oranda bir fark vardır. Görülen bu fark istatistiksel bakımdan da anlamlıdır [$t_{58} = 4.16$, $p < .05$]. Bu bulguya göre eleştirel düşünme becerilerini ölçen CEDTX’de, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre, ikinci alt amaca ait üçüncü denence kabul edilmiştir.

4.1.3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 4: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, CEDTX’in alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 10. Deney Grubu ile Kontrol Grubu CEDTX Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanları

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tümevarım	DG	30	13.63	3.06	.885	.380
	KG	30	12.83	3.88		
Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği	DG	30	12.23	2.06	3.078	.003
	KG	30	10.26	2.82		
Tümdengelim	DG	30	9.90	1.84	4.952	.000
	KG	30	7.36	2.10		
Varsayımları tanımlama	DG	30	5.73	1.74	1.819	.074
	KG	30	4.90	1.80		

p<.05 sd: 58

Tablo 4. 10’da, deney ve kontrol gruplarının CEDTX’in alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, tümevarım boyutunda, deney grubu puan ortalaması $\bar{X}=13.63$, kontrol grubu puan ortalaması $\bar{X}=12.83$ ’tür. Buna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{58}=0.885$, $p>.05$].

Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği boyutunda, deney grubunun puan ortalaması $\bar{X}=12.23$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{X}=10.26$ ’dır. Gruplar arasında, ortalama bakımından olan fark, istatistiksel bakımdan da anlamlı bulunmuştur [$t_{58}=3.078$, $p<.05$].

Tümdengelim boyutunda puan ortalaması $\bar{X}=9.90$ olan deney grubu ile puan ortalaması $\bar{X}=7.36$ olan kontrol grubu arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir [$t_{58}=4.952$, $p<.05$].

Varsayımları tanıma boyutunda ise deney grubunun ortalaması $\bar{X}=5.73$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{X}=4.90$ olup birbirine yakındır. Bu sonuçlara göre, gruplar arasında, varsayımları tanıma boyutu son test puanları bakımından, istatistiksel anlamda, anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{58}=1.819$, $p>.05$].

Bu değerlendirmelere dayalı olarak, ikinci alt amaca ait dördüncü denence, tümevarım ve varsayımları tanımlama boyutları bakımından kabul edilmiş, gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ve tümdengelim boyutları bakımından reddedilmiştir.

4.1.3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 5: Deney grubu ile kontrol grubunun ÇYT düşünme boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 11. Grupların Son Test ÇYT Puanlarının Karşılaştırması ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DG	30	28.13	2.94	3.762	.000
KG	30	23.80	5.57		

$p<.05$ sd: 58

Tablo 4. 11’de deney ve kontrol grubu öğrencilerine, sadece son test olarak uygulanmış olan ÇYT düşünme boyutuna yönelik görüşmeler sonucunda, öğrencilerin aldıkları puanların analiz sonuçları görülmektedir. Sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin ÇYT son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 28.13$) ile kontrol grubu ÇYT son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 23.80$) arasında, deney grubu lehine yüksek oranda bir fark olduğunu ve bu farkın da istatistiksel bakımından anlamlı olduğunu göstermektedir [$t_{58}=3.762$, $p<.05$]. Bu nedenle ikinci alt amaca ait beşinci denence kabul edilmiştir.

4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı ise “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığını” test etmektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmede Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sözel A kullanılmıştır. TYDT’nin alt boyutlarına ilişkin veriler analiz edilmiştir.

4.1.4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 1: Deney grubunun yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4. 12. Deney Grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Test türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akıcılık	ÖT	30	35.63	14.61	0.273	5.228	.000
	ST	30	55.73	19.67			
Esneklik	ÖT	30	20.57	6.39	-.002	3.687	.001
	ST	30	26.73	6.54			
Orijinallik	ÖT	30	27.73	14.00	0.24	4.326	.000
	ST	30	44.53	19.72			

$p<.05$ sd: 29

Tablo 4. 12'nin, yaratıcı düşünme testi akıcılık boyutu satırlarına bakıldığında, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=35.63$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=55.73$) arasında istatistiksel bakımdan anlamlı derecede farklılık görülmektedir [$t_{29}= 5.228$, $p<.05$]

Esneklik boyutuna bakıldığında deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=20.57$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=26.73$) arasında istatistik bakımından anlamlı derecede farklılık görülmektedir [$t_{29}= 3.687$, $p<.05$].

Son olarak, tablonun orijinallik boyutu satırlarında, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir şekilde artma olduğu görülmektedir [$t_{29}= 4.326$, $p<.05$]. Öğrencilerin, deneysel uygulama öncesindeki orijinallik puan ortalamaları $\bar{X}=27.73$ iken, Waldmann modelinin uygulanmasından sonra $\bar{X}=44.53$ 'e yükselmiştir. Sonuçlara bakılarak üçüncü alt amaca ait birinci denence, tüm alt boyutlar bakımından kabul edilmiştir.

4.1.4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2: Kontrol grubunun yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış vardır.

Tablo 4.13. Kontrol Grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Ortalamaları ile Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Test türü	N	$\bar{X}$	S	r	t	p
Akıcılık	ÖT	30	35.53	9.86	0.501	4.932	.000
	ST	30	48.96	17.18			
Esneklik	ÖT	30	19.00	5.45	0.483	5.285	.000
	ST	30	24.73	6.16			
Orijinallik	ÖT	30	25.43	10.85	0.629	5.055	.000
	ST	30	37.90	17.37			

$p<.05$ sd: 29

Tablo 4. 13'ün akıcılık boyutu satırlarına bakıldığında, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=35.53$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=48.96$) arasında istatistiksel bakımdan anlamlı derecede farklılık görülmektedir [$t_{29}= 4.932, p<.05$].

Kontrol grubunun esneklik boyutuna ilişkin verileri incelendiğinde, ön test puan ortalaması ($\bar{X}=19.00$) iken son test puan ortalamasının ($\bar{X}=24.73$) olduğu görülmüştür. Bu fark, istatistik açısından değerlendirildiğinde anlamlı bulunmaktadır [$t_{29}= 5.285, p<.05$].

Tablo 4. 12'de, kontrol grubuna ait orijinallik satırları incelendiğinde, ön test ($\bar{X}=25.43$) ve son teste ($\bar{X}=37.90$) ait ortalamaların istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir [$t_{29}= 5.055, p<.05$]. Analiz sonuçları incelendiğinde, üçüncü alt amaca ait ikinci denence tüm alt boyutlar bakımından reddedilmiştir.

4.1.4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 3: Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme testinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları bakımından) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.14. Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Alt Boyutu Son Test Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akıcılık	DG	30	55.73	19.67	1.419	.161
	KG	30	48.96	17.18		
Esneklik	DG	30	26.73	6.54	1.219	.228
	KG	30	24.73	6.16		
Orijinallik	DG	30	44.53	19.72	1.382	.172
	KG	30	37.90	17.37		

p<.05 sd: 58

Tablo 4. 14'te, deney ve kontrol gruplarının akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarına ilişkin verileri görülmektedir. Akıcılık boyutunda, deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}=55.73$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}=48.96$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu fark, istatistik açısından

anlamlı düzeyde değildir [$t_{58}=1.419$, $p>.05$]. Esneklik boyutunda, deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X}=26.73$, kontrol grubunun ortalaması ise $\bar{X}=24.73$ 'dür. Deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından yüksek olması istatistikî anlamlılık düzeyinde değildir [$t_{58}=1.219$, $p>.05$] .

Son olarak, orijinallik boyutuna bakıldığında deney ve kontrol gruplarının diğer boyutlardaki durumuna benzer sonuçları görmek mümkündür. Son test puan ortalaması deney grubunda $\bar{X}=44.53$ iken, kontrol grubunda $\bar{X}=37.90$ 'dır. Gruplar arası puan farkı, istatistiksel anlamlılık düzeyine erişmemiştir [$t_{58}=1.382$, $p>.05$] . Verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında, üçüncü alt amaca ilişkin üçüncü denence, tüm alt boyutlar bakımından reddedilmiştir.

4.1.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı araştırmada kullanılan görüşmelerin çözümlenmesine dayalıdır. Görüşmeler, modelin niteliği konusunda Türkçe öğretmeni ve deney grubundan seçilen öğrencilerle yapılmıştır.

4.1.5.1. Waldmann Modeline Ait Etkinliklere İlişkin Yapılan Görüşmelerin Değerlendirmesi

Bu araştırmanın amacı, Waldmann modeli etkinliklerinin öğrencilerin, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşüncelerine etkisini belirlemektir. Bunların yanında öğrencilerin işlenen modele yönelik fikirlerini tespit etmek de ihtiyaç halini almıştır. Çünkü bir öğretim modelinin etkililiği, sadece o modelin başarısı ya da üstünlüğü değildir. Aynı zamanda, öğrenciye hitap etmesi, öğrencinin olumlu tutumlarına da bağlıdır. Bu sebeple, deney grubu öğrencilerinden seçilen 14 kişi ile uygulanan model hakkındaki fikir veya tutumlarını öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Görüşme kapsamında öğrencilerin fikirleri önceden belirlenmiş olan bazı boyutlarda gruplanarak analiz edilmiştir. Alınan cevaplar, yapılan etkinliklerin beğenilen yönleri, yapılan etkinliklerin sıkıcı veya beğenilmeyen yönleri, çalışma kitabındaki etkinliklerle karşılaştırma ve öğrencilerin neler öğrendikleri başlıklarında gruplandırılmıştır.

4.1.5.1.1. Waldmann Modeli Etkinliklerinin Beğenilen Yönlerine İlişkin Görüşler

Deney grubu öğrencilerine sorulan “Yapılan etkinliklerin beğendiğiniz tarafları var mı? Varsa neler?” sorusuna verilmiş olan cevaplardan ortaya çıkan boyutlar, tablolastırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.15. Uygulama Etkinliklerinin Beğenilme Nedenleri

NEDENLER	<i>f</i>
Eğlenceliydi.	6
Ayrıntılıydı.	2
Grup çalışması şeklindeydi.	4
Bol etkinlik vardı.	1
Fikirlerimizi ifade edebiliyorduk	2
Daha iyi anlıyorduk.	4
Toplam	19

Etkinliklerin beğenilen yönlerine ilişkin cevaplardan örnekler ise aşağıda verilmiştir.

“Ya arkadaşlarımızın yazdığı o hikâyelere yorum yapmak, eleştiri yapmak ya da o şekilde yanlışlarını düzeltmek hoşuma gitti. Bi de toplu bir şekilde yazmak güzeldi, grup çalışması. Sandviç hikâyesi yazmıştık onda ben en son yazmıştım. Yani bana gelen sıra kolaydı. O kısmı ben beğenmiştim.” (B.K.)

“Evet, tabii ki. Mesela, biz böyle etkinlikler yaptığımız zaman düşüncelerimiz daha da geliştirdik. Bizim için daha faydalı oldu. (Özellikle zorlandığın yerlerde mi düşüncelerinin geliştiğini düşünüyorsun) evet, daha önce biz onları yapamıyorduk. Artık onları da yapabiliyoruz.” (N.Ç.)

“Şiirler yazıyorduk ve benimde şiire alakam, ilgim olduğu için bu bana daha zevkli daha eğlenceli geldi.” (A.Ç.)

“Mesela fikirlerimiz alınıyordu bu çok hoşuma gidiyordu. Arkadaşlarla tartışmamız oluyordu. Neden bu seçenek verilmedi şeklinde. Doğruya daha kolay bir şekilde ulaşıyorduk. Çünkü bir fikir topluluğu vardı ve onun içinde en uygun olanı seçip alıyorduk. Bu yüzden, bu çok hoşuma gidiyordu.” (C.K.)

“Bu etkinliklerde eğlendiğim hiçbir yer yok. Hiç sevmedim bu etkinlikleri. Boşa zaman kaybı olarak değerlendiriyorum. Onun yerine test çözerdim.” (M.D.)

“Eğlenceliydi. Ben yazmayı çok seviyorum. Özellikle şiir ve hikâye yazdırdınız. Ben bunları çok seviyorum.” (F.K.)

Tablo 4.15’e ve cevaplara bakıldığında, öğrencilerin Waldmann modeli etkinlikleri ile ilgili olumlu tutumlarının sebeplerini genelde “üretme, yorum yapma ve değerlendirme” kapsamında değerlendirmek mümkündür. Derslerde öğrencinin oluşturma, sunma; diğer öğrenciler tarafından o ürün üzerine yorum yapma ve değerlendirme etkinliklerine karşı örnekleme alınan öğrencilerin çoğu olumlu tutum geliştirmişlerdir.

4.1.5.1.2. Waldmann Modeli Etkinliklerinin Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin, “Yapılan etkinliklerin beğenmediğiniz (sıkıldığınız/zorlandığınız) tarafları var mı? Varsa neler?” sorusuna karşı bildirdikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.16. Uygulama Etkinliklerinin Beğenilmeme Nedenleri

NEDENLER	<i>f</i>
Süre sınırlı	2
Zorlayıcı	7
Alışık değilim	1
Sıkıcı	1
Yeteneğim yok	2
Arkadaşlarımla fikirlerim uyuşmuyor	2
Gereksiz	1
Toplam	16

“Konuların zor olması ve ince ayrıntılara girerek ortaya güzel şeyler çıkarmak düşüncesi beni zorladı” (A.Z.G)

“Arkadaşımın yazdığı hikâyeyi devam ettirmek zor, fikirlerimiz uyuşmayabiliyordu.” (A.S.Y)

“Ya bi süreye bağlı kalmaktan hoşlanmamıştım yani belli bir zamanın olması; o beni biraz telaşlandırmıştı. Bi de bazen ne bileyim bi şiir yazmaya ya da hikâye yazmaya alışık olmadığımız için onlar biraz zor geldi.” (B.K.)

“Mesela bazı yerlerde şiir yazmıştık. Ben şiir yazamam ve burada zorlanmıştım. Bi de arkadaşlarımızla birlikte etkinliklerimiz vardı işte biz başlarken etkinliğe diğer arkadaşlarımızın neler düşünebileceğini falan düşünmek zorundaydık, daha zordu.

Şiir yazdığımız her yerde sıkıldım. Hikâyelerde sıkılmadım, arkadaşlarımızla birlikte yazdığımız zaman zorlandım ama sıkılmadım.” (N.Ç)

“Dersler eğlenceliydi. Fakat bazı hikâyeleri resimle çizmemizi istemiştiniz orda resim yeteneğim çok iyi olmadığı için çizememiştım.” (A.T.B)

“Oldu. Zor bir konuda yazı yazmak beni zorladı. Konu eğlenceli olmalıdır.” (Ö.F.Z)

“Mesela bir sürenin olması zorladı. Öyle olunca da biraz sıkıldım tabii yetiştirmeyeceğim yapamayacağım diye. Bazen de fikir üretmekte zorlandım.” (N.D.)

“Bir arkadaşımın yazdığı hikâyeyi devam ettirmek zor. Çünkü diğerine ben kendi fikirlerimle ve görüşlerimle başlarım ve öyle devam ettiririm ama diğerinde görüş ayrılığı olabilir. Böyle olunca zorluklar yaşanıyor. Çünkü bazen alakasız şeylerle sonuçlandırıyorlardı.” (A.Ç)

“Bazen kafam dalgın oluyordu. Düşünemiyordum. Ancak sorulan sorular tamamen düşünmemiz gereken sorulardı. O yüzden bazen sıkılıyordum cevap veremediğim için. Genel olarak değil bazen.” (C.K)

“Etkinliklerin her yerinde zorlandığım kesindir. Zorlanmamın sebebi test mantığıyla büyüdüm” (M.D.)

Yukarıdaki görüşlerde de görüldüğü gibi öğrencilerin, etkinliklerin “düşünme ve oluşturma” sürecinde zorlandıkları ya da sıkıldıkları söylenebilir. Bu, etkinliklere alışık olmadıkları ve yeni şeyler üretmenin zorluğunu yaşadıkları ile açıklanabilir. Öğrencilerin birkaçı arkadaşının başlattığı metni devam ettirmenin güçlüğünden bahsetmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden bir kişi süre ile ilgili sıkıntıya dikkat çekmiştir. Tüm görüşlerden farklı olan bir görüş vardır (M.D). Etkinliklerde zorlanmasının nedeninin sınav sisteminin olduğunu açık ve net olarak belirtmiştir.

4.1.5.1.3. Çalışma Kitabındaki Etkinliklerle Karşılaştırma

Öğrencilere sorulan “Çalışma kitabındaki etkinlikler ile yapılan bu etkinlikleri karşılaştır mısın?” sorusuna verilen karşılaştırma cevapları yoluyla tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.17. Uygulama Etkinliklerinin, Çalışma Kitabı Etkinliklerinden Farkları

Uygulama etkinlikleri daha	<i>f</i>
Uzun süreli	2
Eğlenceli	4
Ayrıntılı	1
Fazla etkinlik	2
Anlaşılır	2
Düşünmeye yönelik	7
Toplam	18

“Daha ayrıntılı yapıyorduk daha iyi öğreniyorduk. Daha önce bir şey okuduğumuz zaman daha kısıtlı şeyler anlayabiliyorduk. Ama şimdi daha geniş düşünebiliyoruz.” (N.D.)

“Kendi açımdan söyleyince resim çizmek benim açımdan kötü. Ama daha çok etkinlik yaptırıyordunuz. Şu an pek fazla etkinlik yapmıyoruz. Çokça etkinlik yaptırdığınız için daha güzeldi.” (A.T.B.)

“Çalışma kitabında yaptığımız etkinlikler biraz kısa, eğlenceli değil ama sizinle yaptığımız etkinlikler uzun sürüyordu ve eğlenceliydi.” (Ö.F.Z)

“Sizin uyguladığınız etkinlikler genelde grup çalışmaları şeklindeydi. Belli bir süre içinde grup olarak beraber bir şeyleri yapmaya çalıştık. Ayrıca yaptığımız etkinlikler soruları daha iyi anlamamızı sağlıyor. Daha anlamlı şeyler düşünebilmemizi sağlıyor. Hem böyle eğlenceli bir şekilde dersin geçmesini sağlıyordu hem de öğretiyordu ve de kalıcı olmasını sağlıyordu. Türkçe dersinde konuları işliyoruz ama eğlenceli hale gelmediği için daha kısa süre kalıyor aklımızda.” (A.Ç)

“Ders kitabında belli bir sınır koymuştu. Oradan dışarı çıkılamıyordu. Ve genel olarak dilbilgisi falan, o konulardaydı. Ancak bizim yapmış olduğumuz konularda, dediğim gibi bir fikir topluluğu vardı. Herkes fikrini sunabiliyordu.” (C.K)

“Öncelikle çok güzel etkinlik yaptık birlikte, çünkü hem düşünme yeteneğim arttı, yorum yeteneğim arttı ve kitabımızdaki etkinliklerle de ilgiliydi. Çünkü bir kelimenin anlamını çıkarabilmem için o kelime hakkında bilgim olması lazım bize bunu öğrettiniz ve ben bunu çok iyi kavradım. Kitaptaki etkinlikleri çözerken de bundan yola çıktım. Bu benim için artı bir şey oldu zaten. (Sence ders kitaplarında da böyle etkinlikler olmalı mı?) Bence çok iyi olabilir. Çünkü teknoloji ilerliyor. Tüm ülkeler rekabet içinde, bizim ülkemiz de böyle olmalı. Düşünce sistemimiz değişmeli. Kitaplarımızın başta, cümleleri değişmeli anlatımı daha da açık olmalı.” (B.T)

Öğrenci görüşlerine bakıldığında, Waldmann modeli etkinliklerinin çalışma kitaplarındaki etkinliklere göre daha detaylı inceleme içerdiği için öğrencilerin daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Öğrenciler çalışma kitaplarını “sınırlı, kısıtlı”; uygulama etkinliklerini ise “detaylı” ifadeleriyle nitelemektedirler. Uygulamada bir konu üzerinde bol etkinlik yapma ve konuyu derinlemesine inceleme öğrencilerin kazandığı bilgilerin kalıcı olmasını da sağlamıştır.

4.1.5.1.4. Neler Öğrendiğine İlişkin Görüşler

Öğrencilere “Bu etkinliklerle kazandığın yeni şeyler olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa neler” sorusu yöneltilmiştir. Verilen görüşler, boyutları bakımından tablo halinde düzenlenmiştir.

Tablo 4.18. Etkinliklerin Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler

Etkinliklerin kazandırdıkları	<i>f</i>
Ana fikri bulabiliyorum.	2
Şiir yazıyorum	1
Hikâye yazıyorum	3
Fikirlerimi daha iyi sunabiliyorum	2
Yeni fikirler üretebiliyorum.	1
Eleştirmeyi öğrendim	1
Yorum yapmayı öğrendim.	3
Değerlendirmeyi öğrendim.	2
Toplam	15

Tablo 4. 18’de, öğrencilerin uygulama sonrasında kendilerinde fark ettikleri değişiklikler boyutlar halinde görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin 13’ü bu fikirlerini belirtirken “daha iyi düşünme”, “daha detaylı düşünme” türünde ifadeler kullanmıştır. Bu durum tabloya yansıtılmamıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler eklenmiştir:

“Soruları daha iyi anlamamızı sağlıyordu. Daha anlamlı şeyler düşünebilmemizi sağlıyordu.” (A.Ç.)

“Mesela eskiden ana fikir çıkarmakta çok zorlanıyordum. Biri çıkarsa da ben de onu yazsam gibi bir düşünceye sahiptim. Şimdi okuyorum, okuduğum gibi ana fikir çıkarabiliyorum. Bu benim için artı bir şey. Ayrıca yorumuma artı bir şey kattı. Önümdeki, sınavlara, paragraf sorularına falan bence büyük bir katkısı olacak.

Böyle gitse çok güzel olur. Yorumlama çok güzel bir şey. Mesela, sınıfta birkaç kız arkadaşım ya konuşmadığım, konuşmazdım ama bu yani onların da fikirleri var. Onlara saygı duymak zorundayım. Tartışarak bir çözüme ulaşmayı düşündük ve böyle bir şey yaptık. Arkadaşlarımızla da ilişkilerimiz güçlendi. Ben sadece eleştiriye olumsuz olarak düşünüyordum. Olumlu eleştiri olmaz gibisinden. Ama olumlu eleştiri olabileceğini gördüm.” (B.T.)

“Önceden duygularımı daha iyi ifade etmeyi, kompozisyonu daha iyi yazabileceğimi düşünmüyordum. Duygularımı ve düşüncelerini yazıya aktarmada zorlanıyordum.” (Ö.M.A)

“Kompozisyon yazma yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum. Duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ettiğimi düşünüyorum.” (H.B.A)

“Şiir yazabildim. Onu fark ettim.” (B.K.)

“Yani bana olan faydası güzel hikâye yazdığımı anladım. Biraz daha iyi yorumluyorum.” (Ö.F.Z)

“Eleştiri, düşünme ve değerlendirmeyi öğrendim.” (A.S.Y)

“Detaylı düşünebiliyorum. Fikir üretebildiğimi anladım konular hakkında. Bu etkinlikler düşünme gücümüzü artırdı. SBS’de yorum gücümüze katkısı olacağını düşünüyorum.” (N.D)

Görüldüğü üzere verilmiş olan cevaplarda ifade edilen kazanımlar birbirinden farklıdır. Öğrenilenlerin, kazanımların çeşitliliği, modelin zenginliğini de göstermektedir. Öğrenci görüşleri, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi “fark ettim,

anladım” ifadelerini taşımaktadır. Bu da uygulamanın, var olan fakat gizli kalmış yetenek veya eğilimlerin açığa çıkmasına yardımcı olduğunun ispatıdır.

4.1.5.1.5. Yapılan Etkinliklere Yönelik Ders Öğretmenin Görüşleri

Deneysel uygulama başlatılmadan önce, dersin öğretmeni Sultan Akpolad’a araştırmacı tarafından, kullanılacak model hakkında bilgi verilmiştir. Ders öğretmeni, kendisine yapılacak çalışmanın tanıtımı ve hazırlanmış olan ders planlarının sunumundan sonra bu uygulamaya olumlu bakmıştır. Uygulama süresinde ve sonunda, kendi isteği doğrultusunda derslere izleyici konumunda katılan ders öğretmenin, kullanılan model ve etkinliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Kullanmış olduğu ifadelerden yargı içerenlerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

“Öğrencileri ders boyunca canlı tuttuğunu, beyin jimnastiği yaptırdığını düşünüyorum. Yapılan etkinliklerin özelliği nedeniyle öğrencinin yaratıcılığı hareket kazanıyor.”

“Etkinlikler sırasında sınıfın en sessiz veya derse ilgisiz olan öğrencinin bile aktif olduğunu, söz almaya çalıştığını görmek beni şaşırttı. ”

“Hiç beklemediğim öğrencilerden bile eleştirel düşünebilmelerini görmek gizli yeteneklerin bulunduğunu gösterdi bana.”

“Etkinliklerin zorlayıcı yönü olmadığını düşünüyorum. Hemen hemen hepsi sınıf düzeyine uygundu.”

“Etkinliklerin olumsuz bir yönü olduğunu düşünmüyorum.”

Uygulanan etkinliklerin, umduğundan daha başarı sağladığını gördüğünü ifade etmiştir. Bunun sebebini, konuyu “detaylı” inceleme ve irdeleme fırsatını yaratan çalışmaların yapılmasına bağlamıştır. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin “bilindik” olduğunun altını çizmiş, Waldmann modeli kapsamında yapılan çalışmaları ise “klişeleşmiş etkinliklerden farklı” gördüğünü ifade etmiştir. Sultan Akpolad, etkinlik örneklerini derslerinde kullanmak üzere araştırmacıdan talep etmiştir. Tüm bu fikirler, Waldmann modeli ile metin öğretiminin derslere uygulanabilirliğinin bir öğretmen görüşüne göre onaydır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinde elde edilmiş bulguların yorumları, daha önce yapılmış olan benzer çalışmalarla desteklenerek tartışılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın alt amaçlarının ilkinde, “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin okuma-anlama becerilerine etkisi” test edilmiştir. Bu alt amaca yönelik olarak, deneysel uygulama yapılmadan önce, deney ve kontrol gruplarına Çıkarım Yapabilme Testi uygulanmış ve elde edilen puanlara bakıldığında birbirleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ön testler arasında farklılığın olmayışı, son test sonuçlarının yorumlanmasında daha net ve doğru fikirlerin üretilmesine de yardımcı olmuştur (bkz. Tablo 4. 1).

Deneysel uygulama bitiminde, deney ve kontrol gruplarına ÇYT tekrarlanmıştır. Deney grubunun ÇYT ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuç, deneysel uygulamanın okuma-anlama becerileri bakımından, deney grubu öğrencilerini, olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (bkz. Tablo 4. 4).

Türkçe derslerinde metin öğretimi ile ilgili etkinliklerini çalışma kitapları yoluyla sürdüren kontrol grubunun ÇYT son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasına göre düşük çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır (bkz. Tablo 4. 5).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, ÇYT son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, metin öğretiminde Waldmann modelinin kullanılmış olduğu deney grubu öğrencileri, okuduğunu anlama becerileri testinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuştur (bkz. Tablo 4. 6).

Tüm bu bulgulara göre, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin okuma-anlama becerilerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Yurt içinde ve yurt dışında, metin öğretimi modellerini konu alan birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, metin öğretimi için en iyi alternatifleri bulma çabası ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü metin kavramı, kapsamlı ve zengin olduğu için metin öğretimi de tek bir yöntem ya da tek bir stilde yapılamayacaktır.

Metin öğretimi konusunda, doğal olarak, okuma-anlama çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Pileniota, 2006; Beydoğan, 2009; Montelongo ve diğ., 2010). Waldmann modeli de, okuma-anlama becerilerine katkısı olacağı düşünülen modellerden biridir. Bu model edebî metinlerin öğretimi amacıyla geliştirilmiş olsa da birçok alana uyarlanabilir esneklik ve zenginliktedir. Yukarıda da görüldüğü üzere, bu çalışma Waldmann modelinin, okuma-anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ispatlamıştır.

Bu model, üretici yollarla edebiyat öğretimini amaçlar. Edebî metinlerin çeşitliliği eğitim-öğretim sistemlerinde, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Çünkü edebî metinler, dil ve edebiyat dersleri için önemli bir araç olup okuma-anlamayı diğerlerine göre daha fazla geliştirdiği de görülmüştür (Aslan, 2007). Bunu edebî metinleri anlama süreci ile açıklamak mümkündür.

Kurgusal metin türlerinin okuma-anlama süreci ile bilgilendirici metinlerin veya şiirlerin okuma-anlama süreci aynı değildir. Karatay (2007), okuma-anlama başarısının, metin türleri veya yapılarına göre değişip değişmediği araştırmıştır. Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasının sonuçları, okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metinler; metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflar olarak çıkmıştır. Okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşük olduğu ortaya konmuştur. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmış; okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş görülmüştür. Katılımcıların, okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanımına sahip olmadığı anlaşılmıştır. Görüldüğü üzere, yöntemsiz ve strateji belirlenmeden yapılan okumalar, okuma-anlamayı geliştiren kaynakları dahi değersiz kılmaktadır. Sekiz haftalık uygulama süresinde, öğrencilere, metne çeşitli açılardan yaklaşma yollarını kavratmış olan Waldmann modeline yönelik etkinlikler, okuduğunu anlamada deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi bir performans sergilemesini de sağlamıştır.

Waldmann modelinin geliştirilmesindeki temel dayanaklardan biri olan alımlama estetiği, okuru aktif hale getirir. Alımlama estetiğinde okur, yazarın bilerek veya bilmeyerek bıraktığı belirsizlikleri doldurarak metne katılır (Türkyılmaz ve diğ., 2010: 170). Eğitimsel açıdan bakıldığında ise öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesinde büyük payı vardır. Bu

sebeple, Waldmann modelinin etkililiğinin sebeplerinden birini, modelin etkin öğrenme yaklaşımının bileşenlerini kapsamasına bağlayabiliriz. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları ile Güneyli'nin (2007) araştırmasında ulaştığı sonuçlar benzeşmektedir.

Güneyli (2007), etkin öğrenme yaklaşımı ile yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini ve tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlı deneysel bir araştırma yapmıştır. “Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci” (Açıkgöz, 2003'ten Akt: Güneyli, 2007: 29) olan etkin öğrenme, tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenciyi gerçek anlamda dersin merkezine almaktadır. 14 haftalık deneysel çalışma sonucunda etkin öğretim temelli Türkçe dersleri alan deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım bilgi, bilgi üstü ve toplam erişi puanlarının kontrol grubunun aldığı puanlardan daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu yargısına varılmıştır. Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının Türkçe derslerine yönelik tutum puanlarını karşılaştırdığında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Kısaca Güneyli'nin (2007) araştırma sonuçları, öğrencinin, öğrenme süreçlerinden haberdar olduğu bir eğitim-öğretim ortamının, okuma ve yazma süreçlerinin ve anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı yönündedir.

Waldmann modeli, bireysel çalışmanın yanında, işbirlikli çalışmaya imkân tanıyacak etkinlikleri içermektedir. İşbirlikli çalışmanın, okuma-anlamayı geliştirdiği birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Cora, 2007; Güngör ve Açıkgöz, 2005). Bu açıdan bakıldığında, Güngör ve Açıkgöz'ün (2005) çalışmalarıyla tutarlık gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırmacılar, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu ispat etmişlerdir.

Metni anlama, metinden çıkarım yapabilme demek, okuma-anlamada başarı sağlamak demektir. Diğer dersler için erişi, akademik başarı olarak düşünülen kavramları Türkçe derslerinde en doğru ve tam açıklayan çıkarım yapabilme becerisidir. Ayrıca, yapılan çalışmalar, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında pozitif ilişkinin varlığını da kanıtlamış durumdadır (Ateş, 2008).

Üretici etkinliklerle edebiyat öğretimi temelli bu model, metni doğru ve tam anlayabilme için çeşitli etkinliklerle metnin içine girmeye çalışır. Türkçe dersi programı

yakın zamanda değişmiş olsa da çalışma kitaplarındaki metin inceleme yöntemine bakıldığında köklü bir değişiklik görülmemiştir.

Süzer (2007), okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde alternatif bir ders programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının lisans düzeyindeki öğrencileri kapsayacak türde geliştirdiği modelde, ders kitabı yoktur. Okuma ve yazma yapılacak konuları öğrenciler seçer. Seçilen metinleri öğrenciler gruplar halinde kendileri araştırır. Öğrenciler, derse gelmeden önce, haftanın konusuyla ilgili bir araştırma yazısı hazırlarlar. Grubun sınıf için seçtiği metin okunur ve yazarın görüşleri metin analizi yoluyla belirlenir. Yazarın fikirleri, araştırma bulguları ve kişisel görüşler ışığında tartışılır ve sorgulanır. Öğrenciler son olarak bulgularını ve uygulamaya dair görüşlerini yazar ve dosyalarına eklerler. İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olan çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların tümü bu derste beklediklerinden daha fazla okuma yaptıklarını, % 84'ü seçilen metinlerin dil seviyelerine uygun olduğunu ve kendi ilgi alanlarına hitap eden metinler okuduklarını belirtmişlerdir. Derse katılım ve okumaya olan ilginin arttığı ders sorumlusu tarafından gözlemlenirken bu durum elde edilen verilerin analizine %80'in üzerinde oranla yansımıştır. Metin incelemelerine yenilik getirilmesi ihtiyacının altını tekrar çizen Süzer'in (2007) ulaştığı sonuçlarla da örtüşmektedir.

Waldmann modelinin diğer metin incelemelerinden en büyük farkı, burada öğrencinin “ön bilgi”lerinin daha önemli olmasıdır. Ön uygulama aşaması olsun, üretme aşaması olsun, öğrencinin ön bilgilerini kullanması gerekmektedir. Öğrenciler alıştırmalar yoluyla bu bilgileri, yaşantıları nasıl kullanacaklarını öğreneceklerdir. Modelin etkililiğinin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Çiftçi ve Temizyürek (2008), yaptıkları çalışmada öğrencilere, okudukları metinleri anlamaları ve anlamlandırmaları için geçmiş yaşantılarından hareket etmeleri ve edinilmiş bilgilerini kullanmaları; ön bilgilerini yeni öğrendikleri bilgilere transfer etmeleri gerektiği sonucunda ulaşmışlardır. Böylece öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal bilgi ve becerilerini üst bir noktaya taşıyacaklardır.

Bilgileri transfer edebilme becerisi, metinler arası okumayı akla getirir ki deneysel uygulama esnasında öğrencilerin fikir, zihin, duygu alışverişleri yoğun olmuştur. Okuma-anlama becerilerindeki başarının bir kısmını bu konuya bağlamak mümkündür. Ünal (2007) metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. “İki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da

söyleşim biçimi” (Aktulum, 2000’den Akt: Ünal, 2007: 37) demek olan metinler arası okumanın anlamaya etkisi, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, metinlerin metinler arası okuma yoluyla işlendiğinde okuduğun anlama becerilerinin geliştiği bununla birlikte bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde anlamının geliştiği, uygulama düzeyinde ise bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığı” test edilmiştir. Bu alt amaca yönelik olarak, deneysel uygulama yapılmadan önce, deney ve kontrol gruplarına Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X uygulanmış ve elde edilen puanlara bakıldığında, grupların arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 4. 1).

Deney grubu ön test ve son test puanları arasında, son test lehine farklılık görülürken (bkz. Tablo 4. 7), kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir değişme görülmemiştir (bkz. Tablo 4. 8).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, CEDTX son test puanları incelendiğinde, gruplar arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (bkz. Tablo 4. 9).

Bu bulgular, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Modelin, eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisindeki başarısını birden çok sebebe bağlamak mümkündür. Mesela Waldmann modeli, öğrenci merkezlik üzerine kuruludur. Metinlerin ne söylediği değil öğrencinin metinlerden ne anladığı önemlidir. Hatta daha da ileri gidilerek öğrencinin metni yeniden üretmesi beklenmektedir. Bu, metin inceleme yöntemi deneysel uygulamada kullanılmış ve eleştirel düşünmeye geleneksel yöntemden daha fazla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Özer’in (2007) öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemek amacını taşıyan çalışmasının sonuçlarının bazıları ile benzeşmektedir. Özer (2007), deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son test puanlarının, uygulama öncesi puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat deney ve kontrol grupları eleştirel

düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunların dışında deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı son test ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık, çıkan sonuçlar arasındadır.

Eleştirel düşünmenin, Waldmann modeli yoluyla artış göstermesinin sebeplerinden bir diğeri de etkinliklerin, öğrencilere

1. Kendilerini yazarın yerine koymalarına,
2. Kendilerini arkadaşının yerine koyma
3. Öz değerlendirme yapabilmelerine
4. Arkadaşları tarafından eleştirilmelerine imkan tanıyan ortamları hazırlamasıdır.

Aktif öğrenme, okuma-anlamaya olduğu kadar eleştirel düşünmeye de olumlu katkılar sağlamıştır. Koç (2007), aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Bu deneysel çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koç'un (2007) ulaştığı önemli sonuçlardan biri de okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu çalışma ile Koç'un çalışma sonuçları birbirleriyle benzemektedir.

Üretici yöntemlerle metin öğretimi gerçekleştirmeye dönük bu model, bazı etkinliklerinde, işbirlikli öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, Uysal'ın (2009) Türkçe işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmasının, öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisini araştırdığı doktora tezinin bazı sonuçları ile örtüşmektedir. Solomon deneysel desen ile hazırlanmış bu çalışma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında işbirlikli öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniğinin, eleştirel düşünmenin alt becerilerinden analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama, öz düzenlemeyi geliştirdiği görülmüştür.

Literatürde yapılmış olan çalışmaların büyük bir kısmı, hazırladıkları deneysel uygulamaların eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunlara örnekler vermek gerekirse:

Aybek (2006), Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilcek eleştirel düşünme programının eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı verilerini California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi yoluyla toplamıştır. Araştırma sonuçları, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan grup ile konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci grubun her iki son testte de kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı değerlendirme, deney grupları arasında yapıldığında, Cort1 düşünme programı uygulandığı grup, konu temelli eleştirel düşünme programını alana öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Cort1 düşünme programının uygulandığı öğrencilerin eleştirel düşünmeyi uygulama sonrasında daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları konu temelli programın uygulandığı öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Mecit (2006), 7E öğrenme evresi modelinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmayı Fen ve Teknoloji dersinde gerçekleştirmiştir. Cornell Koşullu Sorgulama Testi yoluyla verilerini toplamış analiz sonucunda, sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modeli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimini olumlu etkilemiştir.

Reed (1991), tarih dersine bütünleştirilmiş eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine, tarih dersi ile ilgili akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasının veri analizi sonucunda, yoğun ve açık bir biçimde verilen eğitimin, öğrencilerin eleştirel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirdiği görülmüştür. Konuya bütünleştirilmiş modelin, dersle ilgili akademik başarılarına zarar vermediği de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini inceleyen Ulusoy (2011), yedi hafta süren deneysel çalışmasını, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış, verilerini Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceleme Ölçeği yoluyla toplamıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu bakış açılarını içeren ve yüz yüze sınıf etkileşiminin olduğu eğitim ortamda çalışan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları son testte anlamlı derecede yükseldiğini göstermiştir.

Yağcıoğlu (2009), okuma derslerinin öğretiminde eleştirel düşünme göreve dayalı öğrenmenin kullanımı üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, kendi gözlemleri ve öğrencilerin fikirlerinden yola çıkarak yaptığı değerlendirmesinde, öğrencilerin okuma derslerine olumlu tutum geliştirdiklerini, kelime hazinelerinin zenginleştirdiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında işbirlikli öğrenmenin etkisi de görülmüştür: Ana fikri ve konuyu bulma, destekleyici ayrıntıları fark etme, bilinmeyen sözcükleri ve açıklamada başarılı olan öğrencilerin, bu konularda yetersiz olan öğrencilerin başarısını da artırdığı gözlenmiştir. Araştırmacı, sonuç olarak yargısını görev temelli öğrenmenin dil becerilerini geliştirdiği yönünde vermiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının, yukarıdaki çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermesinin en önemli nedeni, zenginleştirilmiş eğitim-öğretim ortamları ve öğrenci merkezliliğin dikkate alınması olarak gösterilebilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, “Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin olup olmadığı” test edilmiştir. Bu alt amaca yönelik olarak, deneysel uygulama yapılmadan önce, deney ve kontrol gruplarına Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu uygulanmıştır. Elde edilen puanlara, boyutlar bazında bakılmış ve grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 4. 3).

Deney grubunun yaratıcı düşünme son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. (bkz. Tablo 4. 12) Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarında da, son test lehine anlamlı farklılık görülmüştür (bkz. Tablo 4. 13). Fakat ön test puanları arasında farkın olmadığı bu iki grubun son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülme de deney grubunun her üç boyuttaki puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu elde edilen bulgular arasındadır (bkz. Tabo 4. 14).

Bu bulgulardan yola çıkarak, Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin, öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin, geleneksel metin öğretiminin etkisi ile benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme konusunda ilk, orta veya yüksek öğretimde öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Görgen ve Karaçelik, 2009). Maltepe (2007),

Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) yaratıcı yazma açısından niteliğinin belirlemek amacıyla ilköğretim okulları 6, 7 ve 8 sınıf öğrencileri üzerinde inceleme yapmıştır. Öğrenci ürünlerinin, içerik analizine dayalı değerlendirmelerinin sonucunda, öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı oldukları; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından değerlendirme yapıldığında ise yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, öğütleyici deyişler kullandıkları, yani anlatımda kalıplaşmış ifadelerle bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bahsedilen çalışmalardaki benzer durum, bu çalışmanın ön test verilerinin analizinde de ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TYDT’inden aldıkları puanların birbirine oldukça yakın ve düşük olduğu görülmüştür.

Daha sonra deney ve kontrol gruplarının son test verileri analiz edilmiş ve bu alt boyutlara ait puanlar incelendiğinde, her iki grubun en yüksek puanları bir konu hakkında çok fikir üretebilmek demek olan akıcılık boyutunda (Emir, 2001: 105) aldıkları görülmüştür. Gruplar arasındaki puan karşılaştırmasında, deney grubu ile kontrol grubu puanları arasında farkın olmayışı, sonuçları bakımından literatürdeki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır (Emir, 2001; Tezci, 2002; Koçoğlu ve Köymen, 2003).

Grupların aldıkları puan sıralaması bakımından diğer boyutlar ise sırasıyla, orijinallik ve esneklik boyutlarıdır.

Yaratıcı düşünmenin, bir konu veya probleme orijinal fikir veya çözüm önerileri geliştirmek demek olan orijinallik alt boyutu bağlamında ulaşılan bu sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının benzer puanları aldıkları, aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, bazı çalışmalar ile tutarlılık gösterse de (Işık, 2007; Işık, 2010; Sayan, 2010), literatürdeki yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmaların büyük oranından ayrılmaktadır (Emir, 2001; Tezci, 2002; Koçoğlu ve Köymen, 2003).

Esneklik, “bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme, farklı kategorilerde fikir üretme, bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme” demektir (Kadayıfçı, 2008: 22). Deney ve kontrol gruplarının puanları arasından esneklik boyutunda anlamlı bir farklılığın görülmemesi, literatürdeki diğer

Çalışmalardan farklı bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir (Emir, 2001; Tezci, 2002; Koçoğlu ve Kyemen, 2003; Işıık, 2010; Sayan, 2010).

Öztürk (2007), yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmış. Araştırmacı, yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ispatlamıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Fakat Szen (2007), aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin, öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı, deney grubuna eğitsel oyunlar, rol yapma, işbirlikli grup çalışması, kavram karikatürleri gibi aktif öğrenme tekniklerini kullanmıştır. Yapılan bu eğitimin, yaratıcı düşünmeye etkisini, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile belirlemiştir. Verilerin analizi sonucunda, aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ayrıntıllık boyutu üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Esneklik, akıcılık ve orijinallik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Szen'in (2007) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırma sonuçları örtüşmektedir. Çünkü bu araştırma için ayrıntıllık boyutu hesaplanmamıştır. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Işıık (2010), bilişim teknolojileri dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Deneysel alışma grubunu ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. "Sınırları belirli bir bilgi alanında, herhangi bir şeyin öğretildiği etkileşimli bir program" (İstanbulu ve Güler, 2001'den Akt: Işıık, 2010: 43) olarak tanımlanan öğrenme paketlerinin etkisi, yazı yazma ve sunu hazırlama konuları ekseninde araştırılmıştır. Sonuçlarda, yazı yazmada, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketi, öğrencilerin akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime; sunu hazırlama konusunda, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri akıcılık alt boyutunda olumsuz eğilime, esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Işıık'ın (2010) ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar, benzeşmemektedir.

Waldmann modelinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırılmış olduğu bu çalışmanın sonuçları, yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılmış olan diğer çalışmalar da göz önüne alındığında birbirlerinden farklı durumları işaret ettikleri görülür. Bu alışmalar incelendiğinde, bunların ortak bir sonucun olmamasının en önemli nedenleri, yaratıcı düşünmenin karmaşık bir süreç olması (Yenilmez ve Yolcu,

2007: 96), farklı değişkenlerin etkisi ile yönlendirilebilmesi, eğitim ve öğretim bakımından birçok yöntem ve tekniği gerektirmesi olarak gösterilebilir.

Waldmann modeli, yöntem ve teknikler bakımından zengin olsa bile, bunların tümünün sekiz hafta içerisinde kullanılma imkânının olmayışı, yaratıcı düşünme becerisi konusunda ulaşılan bu sonuçların, belirleyici nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Ayrıca yaratıcı düşünme becerisinin kısa vadede geliştirmenin güç olacağı, elde edilen sonuçların, muhtemel sebeplerinden biridir.

4.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Öğrencilerin uygulamaya dönük görüşleri alınmış ve yorumlanmıştır. Deneysel çalışma başlangıcında, öğrencilerin büyük bir kısmı derse karşı ilgisiz ve isteksizdiler. Türkçe dersini alışık olmadıkları bir model ile işlemek, onları bilgi edinememe ve SBS’den düşük puan alma konularında kaygılandırmıştır. Öğrencilerin yeni bir ders yaklaşımına, hemen uyum sağlayamamaları, doğal olarak karşılanmalıdır. Bu tür ön yargılara, diğer deneysel çalışmalarda da rastlanılmıştır (Özer, 2007).

Modele yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında, olumlu görüşler: “Eğlenceli, ayrıntılı olması, grup çalışmasına imkân tanınması, bol etkinlik içermesi, fikirlerin ifade edilebilmesi ve daha iyi anlama” şeklinde ifade edilmiştir. Olumsuz görüşler ise: “Sürenin yetersiz, etkinliklerin zorlayıcı, sıkıcı, gereksiz olduğu, öğrencinin kendini yeteneksiz hissetmesi, alışık olmaması ve arkadaşları ile fikir uyuşmazlığı yaşaması” gibi nedenler ile açıklanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin, kendilerinin aktif olduğu, oyun tarzındaki etkinliklerden hoşlandığını göstermektedir.

Başaran ve Akyol, (2009: 21), öğrencilerin okudukları metni beğenmeleri, ona karşı olumlu tutum geliştirmeleri ile metinden okuduklarını anlamaları arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğunu ifade ederler. Bu sebeple, öğrencileri hoşlandıkları metinlerle karşılaştırmayı önermişlerdir. Waldmann modeli temelinde yapılan uygulamaların bulgularından da yola çıkarak, bu öneriye, metin öğretiminde öğrencilerin hoşlanacakları etkinliklerle karşılaştırılması da eklenebilir. Böylece anlam kurmaları ve anlamı üretmeleri de kolaylaşacaktır.

Araştırmanın, altı çizilmesi gereken sonuçlarından biri ise “düşünme”nin devrede olduğu etkinliklerin zor olarak düşünüldüğüdür. Köken’in de (2004: 118) ifadesiyle, “yıllar yılı bilgi aktarmacılığı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere,

okudukları bir şiir, hikâye vb. üzerine kendi düşünceleri sorulduğunda şaşkına düşerler.” Bu modelin asıl amacının üretme olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin kendi düşüncelerini yeni metinler üreterek ifade etmelerinin zorlayıcı olarak görülmesi doğaldır.

4.2.5. Okuma-Anlama ile Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Okuduğunu, dinlediğini tam ve doğru anlama, düşünmenin temel basamağıdır. Ancak bu beceri, tam olarak gelişebilirse, bireyin okuduğu üzerine düşünmesi, sağlam bir zemin üzerine oturmuş olabilir. Çalışma sonuçları Waldmann modelinin okuduğunu anlama becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin ikisini de geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Okuma-anlama ve düşünme ilişkisi veya bunların birbirlerine etkileri üzerine yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda çalışma yapılmış ve hâlâ yapılmaya devam etmektedir. Mesela, Gelen ve diğ. (2008), Türkçe dersinde, düşünme şapkalarının okuma-anlama becerilerine etkisini araştırmışlar. Deneysel uygulama sonucunda okuduğunu anlama başarısında altı şapkalı düşünme tekniğinin, geleneksel yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bileşenleri bakımından farklılıklar olsa da düşünme türü bakımından da birbirlerinden çok uzak değildir. Bu çalışmada Waldmann modelinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Modele ait etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş fakat çalışma kitaplarındaki etkinliklerden büyük farklar ortaya koymamıştır. Bu sonuç, Uysal’ın (2009) çalışması ile karşılaştırıldığında, her iki deneysel uygulamanın da eleştirel düşünmeyi geliştirdiği ve yine her iki modelin yaratıcı düşünmenin akıcılık ve orijinallik boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında bir fark doğurmadığı sonuçları ile tutarlıdır. Bu iki çalışmanın sonuçlarının birbirinden ayrılan yönü, Uysal’ın (2009) esneklik alt boyutunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmesi ile ortaya çıkar.

Sonuç olarak, Waldmann modelinin bahsedilen bu üç becerinin üzerinde olumlu etki sağladığını söylemek mümkündür. Bu olumlu etki, en az yaratıcı düşünme becerilerinde görülmüştür. Her üç beceri kapsamında, aynı anda ve aynı oranda olumlu sonuç elde edilmemesi, bunların bileşenlerinin farklı oluşuna ve farklı süreçleri içermelerine bağlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara, sonuçlar doğrultusunda konuyla ilgili getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Düşünme, metin ve anlamının, birbirleriyle olan ilişkisi üzerine kurulu olan bu çalışmada, bu alanları içerecek bir modeli keşfetmek, denemek amaçlanmıştır. Waldmann modeli, edebî metinlerin incelenmesini zevkli kılma, öğrencilerin edebî anlayışlarını geliştirme ve bir öğrenme alanı için olumlu tutum geliştirme, o alanda sağlanacak başarıyı yükselteceği düşüncesi ile bir anlamda bu etkinliklere yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi hedeflerini taşımaktadır. Bu araştırmada, üretici yöntemlerle edebî metin üzerinde çalışmaya alternatif olarak geliştirilmiş olan Waldmann modelinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenerek sıralanabilir:

1. Metin öğretiminde Waldmann modelinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun Çıkarım Yapabilme Testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani Waldmann modeli, öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir.
2. Metin öğretiminde Waldmann modelinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test toplam puanları kontrol edildiğinde son test toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Testin alt boyutları incelendiğinde, tümevarım ve varsayımları tanıma boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat gruplar arasında, gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ile tündengelim boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.
3. Öğrencilere, sadece son test olarak uygulanan Çıkarım Yapabilme Testi'nin düşünme boyutunu ölçmek amacıyla yapılan sözlü görüşmelerde, deney

grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları karşılaştırıldığında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde son test puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, gruplar arasında, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının hiçbirinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
5. Araştırma süresinde ve sonunda Türkçe öğretmeni ve deney grubu öğrencileriyle yapılan sözlü ve yazılı görüşmelerde, Waldmann modeline ilişkin fikirlerin genel anlamda olumlu olduğu belirlenmiştir. Modele ilişkin olumlu fikirlerin, öğrencilerde “eğlenceli, ayrıntılı ve anlaşılır” ifadeleriyle kodlandığı görülmüştür. Öğrenciler, aynı zamanda, Waldmann modelinin etkinlikleriyle yapılan metin öğretimi süresince öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte etkinliklerin zengin oluşundan duydukları memnuniyeti de dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Waldmann modeli, metinlerle ilgili iyi planlanmış, organize olmuş ve çeşitlilik taşıyan etkinlikleri içerdiği için etkili olmuştur. Bu sebeple, Waldmann modelinin, eğitim-öğretim süreci, öğretmenler ve öğrenciler için birçok imkân sağlayacağı görülmektedir. Konu, Türkçe dersi bakımından ele alındığında ve dil derslerinin metin eksenli gerçekleştiği gözden kaçırılmazsa, bu model, ders sürecinin verimliliğini, öğretmenlerin belirledikleri eğitsel hedeflere daha çabuk ulaşmalarını ve öğrencilerin akademik ve düşünsel başarılarını artırmalarını kolaylaştıracaktır.

Akademik çalışmaların özellikle deneysel desenli çalışmaların, çağın gereklerine göre şekillenip değişecek olan eğitim sistemimizde özellikle dikkate alınması gerekmektedir. Ezberin, derslerde engellenmesi fakat sınavlarda devam ettirilmesi, eğitim-öğretim hayatından hâlâ tam olarak çıkarılamadığının en önemli belirtisidir.

Bunlardan başka, Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin köklü bir değişiklik içermediği, eskinin devamı olduğunu söylemek güç değildir. Akademik çalışmalarla önerilmiş olan modellerin, Millî Eğitim Bakanlığı’nın incelenmesi ve uygun görülmesinden sonra, derslere entegre edilmesi, eğitim-öğretim sistemimizin sağlamlaşması bakımından önemlidir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak verilebilecek önerileri, araştırmaya ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında gruplamak mümkündür.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler, öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve uygulama esnasındaki gözlemlerden yola çıkılarak sunulmuştur:

1. Ders esnasında, üretme faaliyetlerine yeterli süre verilememiştir. Waldmann modelinin etkinlikleri, daha uzun bir süreye yayılırsa öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde daha iyi bir başarı sağlanabileceği ve modele yönelik olumsuz fikirlerin büyük bir oranda ortadan kalkabileceği söylenebilir.
2. Bu çalışmada modelin uygulanmasında, yine uygulama süresinin kısıtlılığı nedeniyle, serbest çalışma etkinliklerine yer verilememiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkisi olacağı, öğrencileri derse, etkinliklere, üretmeye isteklendireceği düşüncesiyle bundan sonraki araştırmalarda serbest çalışma etkinliklerine deneysel uygulama süresiyle orantılı olarak yer verilebilir.
3. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, bir konu üzerinde ayrıntılı durulduğu için daha iyi anladıkları ve anladıklarının daha kalıcı olduğu ifadelerine rastlanmıştır. Buna dayanarak, Türkçe derslerinde birbirlerine benzer etkinliklerin sadeleştirilmesi önerilebilir.
4. Eğitim sistemimizde ezberin hâlâ hüküm sürdüğünü sınavlardan anlamak mümkündür. SBS gibi belirleyici bir sınavın var olduğu bir sistemde bu modelin uygulanması zor olmaktadır. Çünkü öğrenciler, alışık olmadıkları bir modele ister istemez direnç göstermektedirler. Bu sebeple, öğrencilerin üretme fiilinin gerçek anlamda değerli olduğu konusunda bilgilendirilmeleri, bu konuda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, haftada üç saat olmak üzere, sekiz haftalık bir süreci kapsamıştır. Deneysel uygulamalar için Millî Eğitim Müdürlüklerinin, eğitim ve öğretim sürecini kesintiye uğratar gereğiyle daha uzun bir süreye sıcak bakmaması, öğretmenlerin ders programını yetiştirememesi,

teftiş sırasında cevap verememe gibi kaygılarla deneysel uygulamalara olumsuz bakması çalışmayı sekiz haftada sınırlandırmıştır. Bu modelin, bundan sonraki uygulamalarında daha uzun bir süreye yayılması önerilebilir.

2. Millî Eğitim Müdürlüklerinin, doğru planlanmış, eğitim ve öğretim sürecini kesintiye uğratmayacak modellerin deneysel işleme tabi tutulmasında, uygun gördükleri okullarda öğretmenleri cesaretlendirmeleri, gelecekte yapılacak olan eğitim ve öğretimi yenileştirecek, geliştirecek ya da onun aksaklıklarını giderecek olan akademik çalışmalara olumlu katkıları olacağını söylemek mümkündür.
3. Waldmann'ın geliştirmiş olduğu üretici etkinlikler yoluyla yapılan metin öğretimi, bu çalışma amacına yönelik olarak ilköğretim sekizinci öğrencilerine uygulanmıştır. Gelecek araştırmalar için araştırmacılara, bu modelin orta ve yüksek öğretim düzeylerinde de uygulanması önerilebilir.
4. Edebî metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırması bakımından Waldmann modeli yabancı dil öğretiminde kullanılabilir.
5. Bu çalışma için kullanılmış olan Waldmann modeline benzer metin öğretimi modelleri geliştirilip bu modellerin deneysel uygulama ile etkiliği sınanabilir.
6. Bu çalışmada, Waldmann modelinin okuma-anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi belirlenmek istenmiştir. Tüm bunların yanında, problem çözme becerilerine, okuma alışkanlığına veya Türkçe dersine yönelik tutumları da sınanabilir.
7. Bu araştırmada, eleştirel düşünmeyi ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X ve Çıkarım Yapabilme Testi kullanılmıştır. Aynı araştırma, farklı ölçme araçları kullanılarak tekrarlanabilir.
8. Ülkemizde eleştirel düşünmeyi ölçme araçları az olduğundan, bu konuda daha çok çalışma yapıp ölçme araçları geliştirilebilir.
9. Türkçe eğitimi alanında, düşünme ve türlerine yönelik deneysel çalışmalar oldukça azdır. Akademik çalışmalarda bu konulara daha fazla ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2009). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akar, C. (2007). “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, B. (1998). **Wilhelm von Humboldt’ta Dil Kültür Bağlantısı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Akçamete, G. (1990). “Okuma Akıcılığı ve Anlama”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23 (2), 435-440.
- Akınoğlu, O. (2003). “Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme.” **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3), 7-26.
- Aksan, D. (1987). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2007). “Metinlerden Anlam Kurma”. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2007). “Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar”. w3.gazi.edu.tr/web/hakyol/turkce.pdf (Erişim tarihi: Haziran, 2009)
- Alatlı, A. (2009). **Aklın Yolu da Bir Değil**. Ankara: Destek Yayınları.
- Allen, C. D. & Gerras J. S.(2009). “Developing Creative and Critical Thinkers”. **Military Review**, November-December, 77-83.
- Alper, A. (2010). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”. **Eğitim ve Bilim**, 35 (158), 14-27.
- Artut, K. (2002). **Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, A. (2006). “İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Beceriler Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (2007). “The Effect of Literary Children’s Books on Reading Comprehension and Writing Skills of Children”. **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 15-29.

- Aslan, A., Maden, S. ve Durukan, E. (2009). “Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Metin Öğretimine Bir Model (Fabl Örneği)”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(10), 67-76.
- Aşılıoğlu, B. (2009). “Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri”. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 8 (29), 45-63.
- Ateş, M. (2008). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aybek, B. (2006). “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 14-22.
- Babacan, M. (2003). “Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Sınav ve Ödevleri Çerçevesinde Durumu.” **Dil Dergisi**, 122, 61-74.
- Bağdat, S. (2009). The Effect of Critical Thinking On Reading Skills: A Constructivist Perspective. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, [Eğitim Bilimleri Enstitüsü](#), Ankara.
- Bajracharya, I. K. (2010). “Influencing Factors of Critical Thinking in Class Room Teaching”. **Education Quarterly**, 1 (1).
- Basshom, G; Irwin, W; Nordone, H and Wallace, J. M. (2002). **Critical Thinking a Student’s Introduction**. USA: The McGraw-Hill Company.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). “Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi”. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2/1, 11-23.
- Bender, M. T. (2006). Resim İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, [Eğitim Bilimleri Enstitüsü](#), İzmir.
- Beydoğan, Ö. H. (2003). “Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”. **G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (1), 159-167.

- Beydoğan, Ö. H. (2009). “Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler”. **Millî Eğitim**, 181, 65-83.
- Beyer, K. B. (1991). What Philosophy Offers to the Teaching of Thinking. A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (72-76), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brightman, H. (2007). “GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking”. www.gsu.edu/ (Erişim tarihi: Mayıs, 2008).
- Brookfield, S. (1987). **Developing Critical Thinkers, Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking And Acting**. Great Britain. Open University Press.
- Bülbül, M. (2009). “Yabancı Dil Eğitimi Açısından Karşılaştırmalı Yazın Çalışmalarının Önemi”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(1): 191-199.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler”. **Millî Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 34 (169), 119-133.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Carr, K. (1990). “How can we teach critical thinking?” ERIC: **Elementary and Early Childhood Education**. [ED326304] (Erişim tarihi: Mayıs, 2008).
- Carroll, R. T. (2004). *Becoming a Critical Thinker*. <http://www.skepdic.com/refuge/ctlessons/ch1.pdf> (Erişim tarihi: Mayıs, 2008).
- Chaffee, J. (2000). **Thinking Critically**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Charles, C. M. (2003). **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**. (Çev: Gülten Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calfee, R. (1997). “Language and Literacy, Home and School”. **Early Child Development and Care**, 127 (1), 75-98.
- Craver, K. W. (1999). **Using Internet Primary Sources Teach Critical Thinking Skills in History**. Wesport. CT. USA: Greenwood Publishing Group Incorporated.
- Cüceloğlu, D. (1995). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5 (9), 109-129.
- Cora, İ. N. (2007). “Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. [Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü](#), Ankara.
- Corujo, M. G. (2009). The narrative text in Puertorican preschool children: Narrative structures and construction of the significance of text. University Of Puerto Rico, Rio Piedras. Unpublished Doctoral Thesis.
- Çalışkan, B. (2006). “İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, G. (2010). “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretme Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çubukçu, Z. (2006). “Critical Thinking Dispositions of the Turkish Teacher Candidates”. **TOJET**, 5 (4), <http://www.tojet.net/articles/544.htm>. (Erişim Tarihi: Mart, 2011).
- Dam, G, Volman, M. (2004). “Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies”. **Learning and Instruction**, 14, 359-379.
- Darancık, Y. (2008). “İkinci Dil Edebiyat Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlere Uygulanması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 9(2), 187-203.
- Demircan, Ö. (2005). **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri, Öğrenme Ve Öğretme Yolları, Yabancı-Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler**. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Demirkaya, H. (2008). “Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri Ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı”. **TSA**, 12(1), 89-116.
- Doğan, Y. (2008). “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(1), 185-204.
- Doğanay, A ve Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. Ali Şimşek (Ed.), İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. (209–264) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, T. (2007). “Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?” **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 47 (2), 119-127.
- Elder L. , Paul, R. (2004). Critical Thinking and The Art of Close Reading (Part 2). **Journal of Developmental Education**, Spring, 27(3), 36-37.
- Emir, S. (2001). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, [Sosyal Bilimleri Enstitüsü](#), Ankara.
- Ennis, R. (1991). Goals for Critical Thinking Curriculum. A. Costa (Ed.), **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking** (s. 68-71). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ergün, M. (2008). “Eğitimde Yaratıcı Düşünme-Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi”. Alınan kaynak: <http://egitim.aku.edu.tr/kho2.htm> (Erişim Tarihi: Kasım 2010).
- Erkul, R. (2007). Cümle ve Metin Bilgisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, E. , Başer, N. (2009). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 2 (9), 128-137.
- Epçaçan, C. (2009). “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2, (6), 207-223.
- Esmer, E. (2010). “Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Evers, A. (2007). Does Discipline Matter? Pedagogical Approaches to Critical Thinking in English for Academic Purposes (EAP) and Economics. Carleton University, School of Linguistics and Applied Language Studies. Unpublished Master Thesis.
- Facione, P. A. (2007). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. (<http://www.aacu.org/meetings/pdfs/criticalthinking.pdf>)
- Fisher, R. (2005). **Teaching Children to Think**. Nelson Thornes.
- Gadzella, B. M. and others. (1996). Teaching and Learning Critical Thinking Skills. 26 th International Journal Congress of Psychology. Alınan Kaynak: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=gadzella&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b800bd802&accno=ED405313&nfls=false
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing In Distance Education". **American Journal of Distance Education**, 15(1), 7-23.
- Gedizli, M. (2006a). **Okuyabilmek**. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gedizli, M. (2006b). **Yazabilmek**, Yazılı Anlatıma Giriş. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gedizli, M. (2006c). **Söyleyebilmek**, Sözlü Anlatıma Giriş. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gelen, İ. , Dolapçioğlu, S. ve Keskin, A. (2008). "Düşünme Şapkalarının Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi". **Milli Eğitim Dergisi**, 179, 39-50.
- Genç, H. N. (2007). "Betik Türleri ve Okuma". **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 45-51.
- Goodin, H. I. J. (2005). "The Use of Deliberative Discussion as a Teaching Strategy to Enhance the Critical Thinking Abilities of Freshman Nursing Students". Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Göktürk, A. (2002). **Okuma Uğraşı**. İstanbul: YKY.
- Görgeç, İ. , Karaçelik, S. (2009). "Okul Öncesi Öğretmeliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi". **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)**, 23, 129-146.
- Gücüyeter, B. (2009). "Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi." **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 13 (2), 161-170.

- Gülveren, H. (2007). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günay, V. D. (2003) **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V. D. (2006). “Liselerdeki Yazın Eğitime Yeni Bir Yaklaşım”. **Milli Eğitim Dergisi**, 34 (169), 8-17.
- Güneş, F. (2009). “Zihinsel Verimlilik”. **Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi**, Sayı:242, 14-17.
- Günbatar, M. S. (2009). “Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gündoğdu, H. (2009). “Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (1), 57-74.
- Güneyli, A. (2007). “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürüz, D. , Eğinli T. A. (2008). **İletişim Becerileri Anlamak-Anlatmak-Anlaşmak**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, M., Kürüm, D. (2006). “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”. **Sosyal Bilimler Dergisi** (www.anadolu.edu.tr)
- Güzel, S. (2005). “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Halonen J., Gray, C. (2001). **The Critical Thinking Companion, for Introductory Psychology**. New York: Worth Publishers.
- Halpern, D. F. (2003). **Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, R. (1998). “Introduction to Creative Thinking”. (<http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>)

- Hilton, K. H., Lockhart, A., Rodell, B., Rodell, A. G. (2004). "Using Music to Influence Creative and Critical Thinking". **Design Research Society Conference: Futureground**, Monash University, Melbourne, 17-20 November, 107-122.
- Howe, R. W., Warren, C. R. (1989). "Teaching Critical Thinking through Environmental Education". ERIC/SMEAC Environmental Education Digest No. 2.
- Huh, K. (2005). "The Role of CALL In The Language Learning And Creative Thinking Development of ESL Students". Unpublished Doctoral Dissertation. Washington State University.
- Işık, D. E. (2007). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin, Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Işık, A. D. (2010). "Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Öğrenme Paketinin Etkileri". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İpşiroğlu, Z. (1989). **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**. İstanbul: AFA Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2002). **Düşünme Korkusu Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri**. İstanbul: Papirüs yay.
- İbşiroğlu, Z. (2007). Eleştirel Düşünme Öğretilir mi? (<http://www.felsefeekibi.com>.)
- İşeri, K. (1998). "Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi". **Dil Dergisi**, 70, 5-18.
- Jackson, M. and Wasson, D. (2003). Critical Thinking Requires Critical Doing An Analysis of Students' Multicultural Experiences within Freier's Framework. (Paper presented: Annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, April 2003).
- Jeevanantha, L. S. (2005). "Why teach critical thinking?" **Africa Education Review**, 2 (1), 118-129.
- Kadayıfçı, H. (2008). "Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması İle İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karakuş, İ. (2002). **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karkın, A. M. (2008). “Yaratıcılık Kavramı ve Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Rolü ve Önemi.” **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi**, 14, 1-4
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları. No: 70.
- Kıran, Z., Kıran, A. E. (2007). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koç, C. (2007). “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçoğlu, Ç., Köymen, Ü. (2003). “Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi”. **TOJET** July, 2 (3), 127-136.
- Koray, Ö. Yaman, S. ve Altunçekiç, A. (2004). “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi”. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Köken, N. (2004). **Eğitime İlişkin Çeşitlemeler-I** (Ed. Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kula, O. B. (2007). “Elif Şafak Romanı: "Pinhan" ve "Baba ve Piç" Örneğinde Bir Çözümleme Denemesi”. **Frankofoni**, 19, 483-514
- Kurnaz, A. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin, Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurt, A. , Akça, H. ve Akkan, E. (2009). “Türkçe Eğitiminde Yaratıcı ve Üretici Düşüncenin Geliştirilmesi”. **18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 1-3 Ekim 2009. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

- Küçük, S. (2006). “Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi”. (www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006İcilt4/sayii2/181-200.pdf) (Erişim Tarihi: Mart, 2008)
- Küçük, E. E. (2008). “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi”. **E-Journal of New World Sciences Academy**, 3(3), 492-504.
- Lee, H. O. (2010). “Critical Thinking or Just Critical? Reintroducing Humility to the Literature Classroom”. **Christian Scholar’s Review**, 421-437.
- Liaw, M. L. (2007). “Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context”. **English Teaching & Learning**, 31 (2), 45-87.
- Maltepe, S. (2007). “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi”. **Eurasian Journal of Educational Research**, 26, 143-154.
- Mandernach, B. J. et al. (2009). “The Role of Instructor Interactivity in Promoting Critical Thinking in Online and Face-to-Face Classrooms”. **Journal of Online Learning and Teaching**, 5 (1), 49-62.
- Marzano, R J. et al. (1988). **Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, R. (2003). **Yaratma Cesareti**. (Çev: Alper Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mažeikienė, V., Valunaite-Oleškevičienė, G., Kavaliauskienė, G. (2010). “Independent And Creative Learner in The Esp Classroom”. **Socialinis Darbas**, 9(2), 107-112.
- Mecit, Ö. (2006). The Effect of 7E Learning Cycle Model on the Improvement of Fifth Grade Students’ Critical Thinking Skills. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Miles, M., Huberman, M. (1994). **An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis**. California: Sage Publication.
- Montelongo, J., Herter, R. J., Ansaldi, R. , Hatter, N. (2010). “A Lesson Cycle for Teaching Expository Reading and Writing”. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 53 (8), 656–666.
- Ocak, G. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (Ed. Gürbüz Ocak). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Odabaş, H. (2005). “Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma”. **41. Kütüphane Etkinlikleri Paneli**, 31 Mart 2005. Etimesgut Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu, Ankara.
- Odenwald, K. (2010). “Transforming Liberal Education through the Imagination: Critical Creative Thinking in Higher Education Curriculum and Pedagogy”. Unpublished Doctoral Dissertation. The City University of New York.
- Olson, C. B. (1991). “Thinking/Writing Connection”. A. Costa (Ed.), **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking** (p. 77-84). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Orhon, G. O. (2011). **Yaratıcılık Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Orta, A. Z. (2009). “Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ozan, M. (2009). “Masallarda Ölüm Yolculuğu”. **Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi**, 29 Nisan- 1 Mayıs. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önkaş, A. N. (2010). “Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme” **Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi**. 1 (2) (www.et-ad.net/dergi). (Erişim Tarihi: Temmuz, 2011)
- Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). **Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbek, Y. (1996). **Okumak, Anlamak, Yorumlamak**. [Ankara : Gündoğan Yayınları](#).
- Özcan, A. O. (2000). **Algıdan Yorumla Yaratıcı Düşünme**. İstanbul: Avcıol Basımevi.
- Özcan, G. (2007). “Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özden, Y. (2000). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özenici, S. (2009). “İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi”. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22, 467-476.

- Özer, B. (2007). “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öztunç, M. (1999). “Yaratıcı Düşüncenin Üzerinde Ailenin Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, S. K. (2007). “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, C., R. Otluoğlu. (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyallerin Kullanılması**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Palmer, R. E. (2008). **Hermenötik**. (Çev. İbrahim Görener). İstanbul: Ağaç Kitabevi.
- Passmore, J. (1991). “Eleştirel Olmayı Öğretme Üzerine” (Çev: H. Under) **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 24, (2), 629-648.
- Paul, R. (1991). “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense”. A. Costa (Ed.), **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking** (p. 77-84). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paul, R. (2005). “The State of Critical Thinking Today”. **New Direction for Command Colleges**, N. 430, summer.
- Petris, A. E. (2008). “Developing Reading Comprehension Skills in Third Grade Students through the Modeling of Higher Order Critical Thinking Questions”. Unpublished Master Thesis. Caldwell College.
- Phillips, L. M. (1988). **The Design and Development of Phillips-Patterson Test of Inference Ability in Reading Comprehension**. Institute for Educational Research and Development Memorial University of Newfoundland.
- Phillips, L. M. (1989). **Developing and Validating Assessments of Inference Ability in Reading Comprehension**. Memorial University of Newfoundland, University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Phillips, L. M. (1992). "Is The Answer Sufficient Indication of Reading Comprehension?" A. Singh & I. J. Baksh (Ed.), **Dimensions Of Newfoundland Society and Education Volume 1**, (p. 240-245). Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.
- Pileniota, P. (2006). "Genre and Comprehension Strategies Presented in Elementary Basal Reading Problems: A Content Analysis". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami.
- Pithers, R. ve Soden, R. (2000). "Critical Thinking in Education: A Review". **Educational Research**, 42(3), 237-249.
- Polat, T. (2006). "Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi". **Mili Eğitim Dergisi**, 34(169), 18-24.
- Puthikanon, N. (2009). "Examining Critical Thinking and Language Use Through The Use of Webquests in An EFL Reading Class". Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Puccio, G. J. , Murdock, M. C. (2001). "Creative Thinking: An Essential Life Skill". A. Costa (Ed.), **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking** (67-72), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reed, J. H. (1991). "Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College History Course". Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Florida College of Education.
- Reid, H. R. (2010). "**A Quantitative Study Investigating Critical Thinking Skills In Elementary Education**". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Phoenix.
- Rıza, E. T. (2001). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Rollins, T. (1990). "Levels of Critical Thinking of Secondary Agriculture Students". **Journal of Agricultural Education**. 31 (3), 47-53.
- Rudinow, J., Barry, V. E. (2004). *Invitation to Critical Thinking*. USA: Thomson/Wadsworth.
- San, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Süzen, S. (2007). “Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerin Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saraç-S. S. (2008). Okuma ve Yazma Becerileri Öğretimi: Süreç İzlenesi ve Küresel Sorunlar. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. (<http://www.insanbilimleri.com>). (Erişim Tarihi: Mayıs 2009).
- Savich, C. (2008). Improving Critical Thinking Skills in History. Oakland University.
- Sayan, Y. (2010). “İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi için Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Öz Kavramı ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayın, Ş. (1999). **Metinlerle Söyleşi**. İstanbul: Multilingual.
- Seferoğlu S. S., Akbıyık, C. (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30, 193–200.
- Semerci, N. (1999). “Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Semerci, N. (2000). “Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi”. **Eğitim ve Bilim**. 25 (117), 3-6.
- Semerci, Ç. (2003). “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”. **Eğitim ve Bilim**, 28 (127), 64-70.
- Shunk, D. H. (2009). **Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış**. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Simpson, E. & Courtney, M. (2002). “Critical Thinking in Nursing Education: Literature Review”. **International Journal of Nursing Practice**, 8: 89-98.
- Sondel, H. B. (2009). “The Effects of Curricular Programs on Aspects of Critical Thinking as Applied to Writing”. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia, Curry School of Education, Department of Leadership, Foundations and Policy.
- Sumak, G. A. E. , Aydın Z. (2011). “Yaratıcılık ve Ulusal Eğitim Programlarında Yaratıcılığa İlişkin Araştırmalar”. **E-Journal of New World Sciences Academy**, 6 (1), 362-385.

- Sünbül, A. M. (2005). “Yaratıcılık ve Birey”. A. M. Sünbül (Ed.) **Öğretmenin Dünyası**. (s. 135-152). Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları, Eğitim Dizisi.
- Sünbül, A. M. (2005). “Yaratıcılığı Geliştirmek”. A. M. Sünbül (Ed.) **Öğretmenin Dünyası**. (s.155-169). Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları, Eğitim Dizisi.
- Süzen, S. (2007). “Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, H. , Kömür, Ş. (2008). “The Relationship Between Critical Thinking Skills And In Class Questioning Behaviours of English Language Teaching Students”. **European Journal of Teacher Education**, 31, (4), 389–402.
- Şenay, A. (2007). “Kavram Haritaları Yöntemiyle Metin Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şendağ, S. (2008). “Çevrimiçi Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşdelen, V. (2006a). “Edebiyat Eğitimi Hermeneutik Bir Yaklaşım”. **Milli Eğitim Dergisi**, C. 34, S. 169, s.
- Taşdelen, V. (2006b). “Biyografi Ötekine Yolculuk”. **Milli Eğitim Dergisi**, 35(172), 8-16.
- Temizkan, M. (2007). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tepebaşılı, F. (2006). “Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli”. **VI. Dil, Yazın, Değiş bilim Sempozyumu**, 1-2 Haziran 2006. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tezcan, M. (1997). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: (yayın evi belirtilmemiş)

- Tezci, E. (2002) “Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezci, E., Dikici, A. (2003). “Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 13 (1), 251-260.
- Titiz, M. T. (2001). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tiwari, A. et al. (1999). Enhancing Students’ Critical Thinking through Problem-Based Learning. In Marsh, J. (Ed.). **Implementing Problem-Based Learning**. Hong Kong: Proceedings of the First Asia Pacific Conference on Problem Based Learning.
- Torrance, P. E. (1960). “Creative Thinking through Language Arts”. **Educational Leadership**, 13-18.
- Treffinger, D. J. (2008). “Preparing Creative and Critical Thinkers”. **Educational Leadership**. V. 65, Association of Supervision and Curriculum Development.
www.ascd.org/publications/educational_leadership/summer08vol65/num09/Preparing_Creative_and_Critical_Thinkers.aspx. (Erişim Tarihi: Ağustos, 2010)
- Tsui, L. (1999). “Courses and Instruction Affecting Critical Thinking”. **Research in Higher Education**, 40 (2), 185-200.
- Tutaş, N (2006). “Critical Thinking through Literature”. **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 46 (1), 93-110.
- Tümer, C. Ş. (2003). “Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Mezun Oldukları Orta Öğretim Program Türüne Göre Metinleri Dilin Kullanım Amaçları Doğrultusunda Ayırt Edebilme Becerileri”. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), 1-12.
- Türkyılmaz, M. Can, R. ve Karadeniz, A. (2010). “Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitimine Uygulanması”. **Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 159, 153-172.
- Uçan, H. (2006). “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar”. **Milli Eğitim Dergisi**, 34 (169), 25-39.

- Uçan, H. (2008). **Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi**. Ankara: Hece Yayınları.
- Ulusoy, K. (2009). “Hassas Konularla İlgili Metinlerin Hermeneutik (Yorumbilgisi) Yöntem Aracılığı İle Tarih Öğretiminde Kullanılması: (Ermeni Meselesi Örneği)” **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 4 (8), 2244-2282.
- Uluyol, Ç. (2011). “Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2008). “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı”. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (1), 218-228.
- Urlaub, P. K. (2008). “Reading Comprehension and Literacy Narrative: Towards A Model of Reading Literature in The Second Language”. Unpublished Doctoral Dissertation. Standford University.
- Uysal, (2009). “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişisi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülger, K. (2011). “Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, D. Ç. (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 203-212.
- Ünal, E. (2007). “Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2002). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vural, C. T. (2008). “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Vural, R. A., Kutlu, O. (2004). “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13 (2), 189-200.
- Vygotsky, L. S. (1998). **Düşünce ve Dil**. (Çev. Semih Koray). İstanbul: Dönüşüm Yayınları.
- Waldmann, G. (2007). **Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht**. Hohengehren: Schneider Verl.
- Wallace, A. (2000). “Thinking Critically About Critical Thinking”. **Lifelong Learning Conference**, July, 2000, 279-284.
- Walsh, D. , Paul, R. (1986). **The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality**. Washington: American Federation Teachers.
- Williams, J. (2010). “Reading Comprehension, Learning Styles, And Seventh Grade Students”. Unpublished Doctoral Dissertation. Liberty University, The Faculty of the School of Education.
- Willingham, D. T. (2007). “Critical Thinking Why is It So Hard to Teach”. **American Educator**, 3, (2), 8-19.
- Willis, J. (2008). Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension. Association for Supervision & Curriculum Development. E book: <http://site.ebrary.com/lib/cumhuriyet/Doc?id=10240829&ppg=150> (Erişim Tarihi: Ekim, 2010)
- Yağcıoğlu, Ö. (2009). “Critical Thinking and Task Based Learning in Teaching Reading Courses at Dokuz Eylül University in Turkey”. **Ekev Akademi Dergisi**, 13 (38), 287-298.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2004). **Üniversiteler İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgiler**. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yang, L. (2010). “Teaching English Writing to Develop Creative Thinking Skills for High School Students”. **HRD Journal**, 1 (1), 99-107.
- Yavuz, H. S. (1989). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yenilmez, K. , Yolcu, B. (2007). “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”. **Sosyal Bilimler Dergisi**. 18, 95-105.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldırım, H. İ. , Yalçın, N. (2006). “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi”. **Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28 (3), 165-187.
- Yılmaz, E. (2007). “Sait Faik’in İlkbaharı: Bir İlkbahar Hikâyesi”. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13,125-136.
- Yücel, T. (2005). **Yazın, Gene Yazın**. İstanbul: Can Yayınları.
- Zimmerman, H. D. (2001). **Yazınsal İletişim**. (Çev. Fatih Tepebaşı). Konya: Çizgi Kitabevi.

EKLER

EK 1. Waldmann Modeline Yönelik Ders Planlarından Örnekler

1. DERS PLANI

Metnin Adı: Seyfi Baba

Ana Tema: Toplum Hayatı

Alt Tema: Yardımlaşma,

Metnin Türü: Şiir (Manzum Hikâye)

Süre: 120 dk.

Düzey: İlköğretim 8. Sınıf

Kullanılacak değerlendirme teknikleri: Cevap metni

KAZANIMLAR

a. Temel dil becerileri ile ilgili kazanımlar

1. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
2. Metnin ana duygusunu belirler.
3. Metnin yardımcı duygularını belirler.
4. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
5. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
6. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
7. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

b. Eleştirel düşünme ile ilgili kazanımlar:

1. Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme.
2. Zihinsel azmi geliştirme.
3. Benzer durumları karşılaştırma: içgörülerini yeni bağlamlara transfer etme.
4. Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme.
5. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme.

WALDMANN MODELİ ÖĞRENME-ÖĞRETMEN ETKİNLİKLERİ

1.Ön Aşama: “Yazınsal oyunlar” kapsamındaki etkinlikler: “Geri Geri Hikâyeleri” etkinliği (25 dk)

Bu etkinlik, adından da anlaşılacağı üzere bir hikâyenin sondan başlayarak yazılmasını esas alır. Etkinliğe ilk başlayan öğrenci, kurguladığı bir hikâyenin son cümlesini bir kâğıdın alt tarafına yazar. Kâğıdı bir sonraki arkadaşına verir. Sıradaki kişi, onun üzerine sondan bir önceki cümleyi yazar, kâğıdı bir sonrakine verir. Böyle devam eder. Son sıradaki, ilk cümleyi yazacak olan kişidir, aynı zamanda hikâyeye bir de başlık bulur.

Bu etkinlik için sınıftaki öğrenciler 8-9 kişilik gruplara ayrılır. Öğrenciler, “Toplum Hayatı” ana temalı, “Saygı” alt temalı bir hikâye kurgularlar ve etkinliğe başlarlar. Ortaya çıkan hikâyelerden bazıları sınıf içerisinde okunur.

2.1. Aşama: “Kısmen değiştirilmiş yazınsal metinlerin etkin ve üretimsel okunması” kapsamındaki etkinlikler: **Karıştırılmış metinlerin yeniden okunması (15 dk)**

Bu etkinlik, pasajlarına başka bir şiir, anlatı ya da drama metninden parçaların sokulduğu bir şiirin, bir anlatı ya da drama metninin veya onun bir parçasının eleştirel okunması ve ‘temizlenmesi’, içerik, biçim, üslup özelliklerine göre orijinal ve yabancı metnin belirlenmesi/tespit edilmesi ve yabancı metnin ayıklanması şeklinde uygulanır.

Bu etkinlik, sınıfın tümüyle yapılır. Öğrencilere, Seyfi Baba adlı manzum hikâye metninin bir parçası verilir. İşlenecek metne, farklı şiir ve anlatı metinlerinden parçalar yerleştirilmiştir. Öğrencilerden metnin “eleştirel okunması” ve “temizlenmesi” istenir. Bu temizlemede amaç, içerik, biçim, üslup özelliklerine göre yabancı ve orijinal metni belirlemektir.

Metnin değiştirilecek kısmı:

“ Geçen akşam eve geldim. Dediler:

-Seyfi Baba

Hastalanmış, yatıyormuş.

-Nesi varmış acaba?

-Bilmeyiz, oğlu haber verdi geçerken bu sabah.

-Keşke ben evde olaydım... Esef ettim, vah vah!

~~-İş çıkışı trafik de sıkışmıştır şimdi.~~

Gecikirsem kalırım beklemeyin... Zîrâ yol

Hem uzun, hem de bataktır...

~~Hadi bye-bye~~

Teyzeniz geldi bu akşam, değiliz biz yalnız.

.....

Odanın loşluğu kasvet veriyor pek, baktım

Şu fener yansa, deyip bir kutu kibrit çıktım.

Kasvet dağılsın diye bir de televizyonun fişini taktım.

Hele son kibriti tuttum da yakından yüzüne,

Sürme çekmiş gibi nûr indi mumun körgözüne!

~~Bitince bir sıra ev, sonra bir de virane,~~

~~Dikildi karşıma bir han kılıklı meyhane~~

....

Çekerek dizlerinin üstüne bir eski aba,

Sürünüp mangala yaklaştı bizim Seyfi Baba.

-İhlamur verdi demin komşu... Bulaydık, şunu, bir...

-Sen otur, ben ararım...

-Olsa içerdik, iyidir...

~~Atılma çok ölü görmüş acıklı bir tenesir!~~

~~Yanında hurdası çıkmış bir eski püskü sedir...~~

Aha buldum, aramak istemez oğlum, gitme...

Ben de bir karnı geniş cezve geçirdim elime.”

Metnin temizlenmesinden sonra orijinal metinle tekrar karşılaştırması yapılır.

Daha sonra aşağıdaki sorulara cevap aranır (15 dk.)

- Anlatım kimin ağzından yapılmıştır?
- Metnin ana duygusu nedir?
- Şiirde temel çatışmanın belirttiği cümle hangisidir?

3.2. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel somutlaştırılması” kapsamındaki etkinlikler: **Kahramanların somutlaştırılması (15 dk.)**

Bu etkinlikte, öğrenci bir anlatı ya da drama figürü/kahramanını “ben” formunda düşünür. Kendini kahramanın yerine koyma amacını bir anlamda somutlaştırma etkinliğidir.

Öğrencilerden, Seyfi Baba karakterini ve anlatıcıyı ben formunda düşünmeleri istenir. “Bana Seyfi Baba derler. Hastayım ve yalnızım kimsem yok. Hiç bir komşu

kapımı çalmadı. Şair Akif var yakınlarda oturan. O bile gelmedi. Üstelik oğlumla haber gönderdim. Bu akşam yalnız kalacağım. İhtiyaç olabilir. Fakat gördüğünüz gibi mumu yakacak halim bile yok.”

İkinci karakter ise metindeki hasta kişidir. “Seyfi Babanın komşusuyum. Mesleğim şairlik. Şiir kitaplarım var öyle para kazanıyorum. Seyfi Baba hastalanmış da ben gitmemişim diye tepki topladım. Ama “Neden gitmedin? diye soran olmadı. Gidip de ne yapacaktım. Sonuçta basit bir soğuk algınlığı değil mi? Gitsem de bir hafta da geçecek gitmesem de. İlaç değilim ya!” Öğrenciler ikiyeşerli gruplar halinde, her biri bir rol alarak, yukarıdaki ifadeleri devam ettirerek, konu ile ilgili gerekçeleri yazılı olarak ifade ederler.

4. 3. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel değiştirilmesi” kapsamındaki etkinlikler: a. **Metin figürlerinin/kahramanlarının değiştirilmesi (15 dk.)**

Bu etkinlikte, anlatı ya da drama metninin ana karakterinin önemli özelliğinin değiştirilerek yeni bir yazı veya sahne yazılır. Bunu yapmaktaki amaç, ana figürün/karakterin bir özelliğiyle ne ölçüde anlatı ya da drama konusunun etkilendiğinin tespit edilmesidir.

Öğrencilerden, metnin başkahramanın en önemli karakter özelliğini değiştirmeleri istenir. **Metindeki başkahramanın yardımseverlik, fedakârlık gibi özellikleri, acıma gibi hissi olmasaydı metin değişir miydi? Nasıl değişirdi? Mesela “Seyfi Baba’nın hastalığını duyan şairin yola çıkması, uzun yolu akşam vakti onun için kat etmesi, Seyfi Baba’nın yanına varınca derdini dinlemesi, Seyfi Baba’nın sitemle karışık şaire neden uğramadığını sorması, çıkıp giderken para kesesinden para bırakmaya kalkışması” olmadan okuyun. Metnin anlamı kalır mıydı?**

b. Metnin zaman ve mekânının değiştirilmesi (15 dk.)

Bu etkinlikte, geçmişte geçen bir anlatı ya da drama metnini ya da onların bölüm ya da sahnelerini, şimdiki zamana aktarılır. Eski sorun ve çatışmaların bugünkü önemsizlikleri yoluyla bunların, toplumsal ve tarihsel şartlarını anlamaya çalışılır.

1900’lü yılların başında yani tam 100 yıl önce yazılmış olan bir manzum hikâye ile karşı karşıyayız. Arada 100 yıl olduğuna göre bugün ile metnin yazıldığı zamanın özellikleri farklılaştı. O zaman **“metindeki kavramların yerlerini bugün neler aldı?**

En çok dikkatimizi “fener, kese ve mühür” kavramları çekmektedir. Metin, bu kavramların güncelleştirilmesi ile değiştirilir.

5. 4. Aşama: “Metinlerle üretimsel uğraşı” kapsamındaki etkinlikler: **Yazınsal metinlerin biçimlerini yeniden oluşturma: (20 dk.)**

Bu etkinlikte, ele alınan şiirleri, masalları, fablları, kısa hikâyeleri anlatıları novelleri, dramaları, radyo oyunlarını vs. biçim içinde ve yapısal karakteristikleriyle birlikte diğerleriyle beraber (her öğrenciden veya ortak seçilenlerle beraber) özgün bir metin yazma, gerekirse güncel ve kişisel problemleri ve temaları yazma çalışmaları yapılır.

Öğrencilerden, metinde geçen iki ifade üzerine metni yeniden oluşturmaları istenecek.

- “Kim kazanmazsa bu dünyada bir ekmek parası
Dostunun yüz karası düşmanın maskarası”
- “Ya hamiyyetsiz olaydım, ya param olsa idi.”

Değerlendirme: Dersin bitiminde, öğrencilerde, kendi ürünlerini eleştirmeleri ve ürün oluşturma süreçlerini değerlendirmeleri istenir. Bu değerlendirme sözlü gerçekleşecektir.

2. DERS PLANI

Ana Tema: Atatürk

Metnin Adı: Yürüyelim Arkadaşlar

Metnin Türü: Anı

Süre: 3 ders saati

Düzey: İlköğretim 8. Sınıf

Kullanılacak değerlendirme teknikleri: Öz eleştiri

KAZANIMLAR:

a. Temel dil becerileri ile ilgili kazanımlar

1. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
2. Metnin türü ile ilgili özellikleri kavrar.
3. Okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
4. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Şiir yazar.
6. Atatürk ile ilgili anılar
7. Atatürk'ün kişiliği ve özellikleri

b. Eleştirel düşünme ile ilgili kazanımlar

1. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
2. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
3. Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
4. Kendi görüşlerini geliştirme

WALDMANN MODELİ ÖĞRENME-ÖĞRETMEN ETKİNLİKLERİ

1. 1.Ön Aşama: “Yazınsal Oyunlar” kapsamındaki etkinlikler: **Sandviç**

Hikâyeleri tekniği (30 dk.)

Herkes bir ya da iki cümleyle bir kâğıt üzerine bir hikâyenin başlangıcını yazar. Yazan kişi metni iki ya da üç cümleyle devam ettirecek olan komşusuna verir. Kâğıt ilk yazan kişiye geldiğinde hikâyenin sonunu yazar bir de başlık bulur.

Öğrenciler üç gruba ayrılır. Üç tane de sözcük havuzu oluşturulur:

A havuzu: Barış, Antlaşma

B havuzu: Başarmak, Ruh durumu

C havuzu: Duygulanma, Yapılan iyiliği hatırlayarak anma.

Her gruba ait öğrenci, yine kendi içinde sıra arkadaşı ile eşleşir. Bir kişi, başlığını koymadan hikâyeyi başlatır, iki cümle yazar, yanındaki komşusuna verir. Sonra o, hikâyenin gelişme kısmını yazar. Kâğıt tekrar ilk yazana geldiğinde sonuç kısmını yazar, bir de başlık bulur

2. 1. Aşama: “Kısmen değiştirilmiş yazınsal metinlerin etkin ve üretimsel okunması” kapsamındaki etkinlikler: **Parçaları çıkartılmış metinlerin tamamlayıcı okunması (25 dk.)**

Anlamlı bir şekilde sonuç bölümünün tamamlanmasını sağlayacak olan, sonuç bölümü için önemli bir orta kısmın çıkarıldığı kısa bir anlatı metninin tamamlanması.

“Yürüyelim Arkadaşlar” adlı metnin en can alıcı bölümü çıkarılarak yeni bir metin haline getirilir. Bu metinler öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden metinde boş bırakılmış olan bölümü tamamlamaları istenir. Yazım aşamasından sonra orijinaliyle karşılaştırılır.

YÜRÜYELİM ARKADAŞLAR

Bugün Türk Gençliği, toplu bulunduğu zaman bir marş söylemek istese "Dağ başını duman almış" marşı ile sesini yükseltir. Bu marş, bilhassa 1936 yılından sonra aramızda daha şümüllü bir mahiyet almıştır. O tarihte, gazetelerde bu mesele hakkında yazılar çıkmıştı. Ancak bu yazımda Atatürk'ün ne gibi bir ruh haleti içinde bu hatırasından bahsettiğini kaydetmek istiyorum. Bugün Türk gençliği, bu marşı söylediği vakit, yılların ardında kalan ve Mustafa Kemal Paşa'nın otomobilinin geçtiği Anadolu'nun dağ başlarını hatırlamalıdır.

O günkü şartların zorluğunu, ancak yaşayanlardan dinlemek ve tarihi okumakla elde edilebilir. Fakat otuz yılını dolduran Cumhuriyet Türkiye'si, bu ağır şartların milli his ve bilgi ile yenildiğini ve bugünlere erişebildiğini minnetle yâd etmelidir.

1919 yılı, Türklük için karanlık fakat ümitlerle doludur. Ondan sonraki çetin devrelerimiz ise düşmanın yurttan atılması ve cumhuriyet, devlet rejiminin kuruluşu (1923) ile sulha kavuştuğumuz yıllardır. Bu devrede, Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa

Kemal, düşmanları ile dost olmayı hedef edinmiştir ve bunda da muvaffak olduğunu, o yılların tarihinden okumak mümkündür.

1936 yılındayız. Yaz aylarında Atatürk İstanbul'dadır. Boğazlara dair muahede, Montrö'de imzalanmıştı. Bununla İstanbul ve Çanakkale boğazlarına kayıtsız şartsız devlet hâkimiyetini kurmuştuk. O yıl, İstanbul'da Balkan Antantı'nın bir gösterisi olarak Balkan milletlerinin iştiraki ile bir festival hazırlanmıştı. Bu maksatla Beylerbeyi Sarayı'nda toplanılmıştı. Atatürk, milli kıyafetleriyle oyunlar yapan Balkanlıları zevkle seyretti. Türkiye'nin birçok bölgelerinden bu festivale, milli kıyafetleriyle iştirak eden gruplar gelmişti. Bunların çeşitli hareket ve melodilerle yaptıkları danslar seyredildi. Atatürk, bunlardan bilhassa Karadeniz kıyılarına mahsus olan oyunları pek beğenmişti. Bundan mülhem olarak (Bundan esinlenerek) 19 Mayıs'ta Samsun'a çıkışını hatırladı. "Dağ başını duman almış" marşını Samsun'dan Ankara'ya olan yolculuklarında, nasıl söylediklerini orada bulunanlara anlattı:

“

.....
..... ”

İşte, Atatürk yabancılarında bulunduğu bu festival eğlencesinde, yurdun dört bir tarafından gelen gençlere, 1919 yılının tarihini, bu marşı söyleterek hatırlattı. Çünkü müstakil bir yurt sahibi olarak Balkanlıları bu şekilde misafir edebilmek ancak o çetin günlerin, milli zaferle neticelendirmesiyle mümkün olabilmişti.

İhtisasına göre 1936 yılında, bu sahneye şahit olduğum vakit, Atatürk'ün yabancılar yanında, 1919 hatırasını bu marşı söyleyerek ihya etmesinde büyük manalar vardı.

Prof. Dr. Ayşe AFETİNAN

3. 2. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel somutlaştırılması” kapsamındaki etkinlikler: **Metin figürlerinin/kahramanlarının somutlaştırılması (20 dk.)**

Bir anlatı ya da drama kahramanının görünüşünü kendi dünyasına alarak (aile, okul spor kulübü vs.) ya da bir başka anlatıya veya tiyatro metnine koyarak yeni bir sahnenin yazılması.

Öğrencilere Atatürk'ün birkaç kişilik özelliğinin içeren cümleler verilir:

- “Biz büyük bir inkılâp yaptık. Memleketi bir çağdan alıp başka bir çağa götürdük.”

- “Türk dili dillerin en zenginlerindendir, yeter ki bu dil, şuurla işlensin.”
- “Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir.”

Atatürk’ün getirdiği yenilikler, özgürlük ve bağımsızlık kavramlarına verdiği önem ve Türk diline kazandırdığı yeni boyutlar ile ilgili konular üzerine öğrencilerin yeni bir metin yazmaları istenir. Bu metin, başkahramanın Atatürk olduğu bir anı ya da bir sahneyi içerecek şekilde yazılır.

4.3. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel değiştirilmesi” kapsamındaki etkinlikler: **Metinlerin yazınsal biçiminin değiştirilmesi (25 dk)**

Bir anlatı metninin, diyalog biçimine; bir radyo oyunu/tiyatrosu, bir senaryo, bir drama metnine dönüştürerek anlatılması etkinliğidir.

Öğrencilerden okudukları metni, karşılıklı konuşma haline dönüştürmeleri istenir. Yürüyelim Arkadaşlar başlıklı metin anı türünde yazılmıştır. Bu metni karşılıklı bir diyalog formunda yenide yazmaları istenir.

5.4. Aşama: “Metinlerle üretimsel uğraşı” kapsamındaki etkinlikler: **Metinlerin genel anlayışlarının üretici sunumu (40 dk)**

Edebi bir metnin, bir anma yazısının, bir defin konuşmasının ana figürüne mektup yazılması; bir yazara, yazdığı metinle ilgili problemler ve deneyimler üzerine bir mektup yazılması, bu mektup yazara yönelik savlar ve sorular içerir; uzun süre önce ölmüş olan- bir yazarla hayali bir röportaj yazılması.

İşlenen bu anı metni Atatürk’ü içermektedir. Öğrencilerden Atatürk’e mektup yazmaları istenir. Yazacakları mektupta, O’na kendisiyle, siyasi, askeri veya özel yaşamı ile ilgili merak ettiklerini sorabilecekleri söylenir. Bunun yanında, öğrencilerin, yazacakları metinde, günümüz durumundan da haber bahsedebilecekleri hatırlatılır. Bu mektubun en önemli özelliği, **kişinin duygularını ve düşüncelerini içermesi olacaktır.**

Değerlendirme: Haftanın bitiminde, kısa bir özetleme yapılır. Derste yapılan etkinliklerle ilgili kısaca öğrenci fikirleri alınır, onların da değerlendirme yapmalarına imkân tanınır ve ders bitirilir.

3. DERS PLANI

Ana Tema: Atatürk

Metnin Adı: Atatürk İlkeleri

Metnin Türü: Şiir

Süre: 3 ders saati

Düzey: İlköğretim 8. Sınıf

Değerlendirme teknikleri: Yazar İşkencesi.

KAZANIMLAR:

c. Temel dil becerileri ile ilgili kazanımlar

1. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır
2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
3. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
4. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
5. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
6. Konuşma metni hazırlar.
7. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
8. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Olay yazıları yazar.

d. Eleştirel düşünme ile ilgili kazanımlar

1. Bağımsız düşünme.
2. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
3. Değerlendirme için ölçüt geliştirme: değerleri ve standartları açık hale getirme.
4. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme.

MODELİN UYGULANIŞI:

1.Ön Aşama: “Yazınsal Oyunlar” kapsamındaki teknik ve etkinlikler: “**Alegori oyunu**” tekniği. (20 dk.)

Ben ...olsam. Herkes, sınıftan bir kişiyi seçer fakat bunun kim olduğunu söylemez. Bu kişinin kim olduğu, onunla ilgili sorular ve cevaplar yoluyla bulunmaya çalışır. Sorular seçilen kişinin semboller yoluyla ifade edilmesini sağlayacak türden olmalıdır. Benzetmeler “gün, ay, zaman, hava durumu, çiçek bitki, ağaç, bina, spor aracı, müzik aleti, giyim eşyası” vb. türden olabilir. Sorular ve cevaplar, seçilen bu kişinin kim olduğu bulunana kadar devam eder. Oyun birkaç kere oynandıktan sonra herkes kendi kişiliğine uygun olan bir imaj, sembol, kişi seçer. Bununla ilgili serbest bir şiir yazılır. Bu şiir “Yerinde olsam” veya “Ben ... olsam” şeklinde başlar.

Bu etkinliği öne çıkardığı amaç bağımsız düşünme stratejisinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin derse ısınmalarını sağlamak amacıyla oynanan oyunlardan biridir.

2. 1. Aşama: “Kısmen değiştirilmiş yazınsal metinlerin etkin ve üretimsel okunması” kapsamındaki teknik ve etkinlikler: **Metinleri önceden söyleyerek/tahmin edilerek okunması (20 dk.)**

Yazılmış olan bir başlık veya bir iki ya da üç temel kelimesinin okunmasıyla çağrışımlar oluşturma, şiirin neyle ilgili olabileceği konusunda tahminlerde bulunma etkinliğidir. Gerekirse buna ek olarak öğrenci kendi şiirini üretebilir. Sonunda orijinal metnin okunur.

Öğrencilere bu etkinliğin uygulanması kapsamında şiir metninden seçilmiş olan “teknik, okuma öğretti, deniz, vapur, cumhuriyet, yenilik” **anahtar kelime ve kelime grupları** verilir. Bu kelime ve kelime grupları kullanılarak şiirin içeriği hakkında tahminler yapmaları istenir. Daha sonra öğrencilerin bir dörtlük oluşturmaları istenir. Bunun için ayrılmış olan 10 dakika dolduğunda orijinal metin okunur. Herkesin, yazdığı dörtlük ile orijinal şiir metni ile karşılaştırması istenir.

3. 2. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel somutlaştırılması” kapsamındaki etkinlikler: **Metinlerin görsel somutlaştırılması (20 dk.)**

Şiirlerin ya da anlatı metnlerinin, öğrencilerin ilginç gördükleri yerlerinin resimlendirilmesi, kolaj çalışması yapılmasını içerir.

Bu etkinlik kapsamında, öğrencilerin şiir içinde, sevdikleri dörtlüğü belirlemeleri istenir. Seçilen bu dörtlük, dersin başında dağıtılmış olan renkli kâğıtlar üzerinde resmedilir.

4. 3. Aşama: “Yazınsal metinlerin üretimsel değiştirilmesi” kapsamındaki etkinlikler:

Metinlerinin biçimsel açıdan değiştirilmesi (20 dk)

Şiirin deforme edilmesi yani şiirdeki metaforların, sanatların azaltılması veya tamamen yok edilmesi, daha sonra orijinal metinle karşılaştırılıp farklarının bulunması.

5. 4. Aşama: “Metinlerle üretimsel uğraşı” kapsamındaki etkinlikler: **Edebi metinlerin biçimlerinin yeniden oluşturulması.** (40 dk.)

Ele alınan şiir, masal, fabl, kısa hikâye, anlatı, novel, drama, tiyatro oyunları vb. yapısal özellikleri içinde, her öğrenciden veya ortak seçilenlerle birlikte özgün bir metnin yazılması.

Bu etkinlikte öğrencilerin, yeni bir konu ve ana duygu ile metnin biçimini yeniden oluşturmaları istenir. “Eğer Atatürk ve yaptığı işler olmasaydı Türkiye nasıl bir durumda olurdu” fikrini taşıyan bir şiir yazmaları istenir. En az bir dördlük olması gerektiği belirtilir. Oluşturulan şiirler okunur ve değerlendirmesi yapılır.

EK 2. Çıkarım Yapabilme Testi

YÖNERGE

Sevgili Öğrenciler,

Üç farklı hikâye okuyacaksınız. Hikâyeler paragraflar halinde verilmiştir. Her paragraftan sonra sorular sorulmuştur ve bu her soruya ait 4 şık vardır. Cevaplardan en iyi olduğunu düşündüğünüz şıkkı seçin ve cevap kâğıdınıza işaretleyin.

Testte toplam 36 soru bulunmaktadır. Hepsini yapmaya çalışın. Hikâyeler, soruları doğrudan cevaplamayacağı için soruları çözmek için metinde verilen bilgileri ve kendi bilgi birikiminizi kullanın.

Örnek: Ali bir hikâye yazmak zorundaydı. Aklına gelen sözcükler tenis, futbol, yüzme, basketbol ve kayaktır. O da bunların tümü hakkında bir hikâye yazmaya başladı.

- A. Ali ne hakkında bir hikâye yazdı?
- a. Basketbol
- b. Hiçbir şey
- c. Sporlar
- d. Oyunlar

Doğru cevap: C şıkkı.

Unutmayın! En iyi cevabı seçmelisiniz. Birden fazla cevabın iyi olacağını düşünebilirsiniz fakat siz en iyi cevabı seçmelisiniz. Doğru okuyup iyi düşünün.

OKUMA ANLAMADA ÇIKARIM YAPABİLME TESTİ

UFOLAR

Dünya üzerinde binlerce insan, tanımlanamayan uçan nesneler gördüğüne inanır. Gökyüzündeki, insanların anlamadığı herhangi bir şey UFO olarak adlandırılır. İnsanlar bazen UFO’yu “uçan fincan”, “diğer gezegenlerden gelen uzay gemileri” ve “dünya-dışı uzay aracı” olarak adlandırırlar. Bazen meteoroloji uyduları, bulutlar ve parlak yıldızların da UFO olduğu düşünülür. Hikâyeler, UFO’ların renkli ışıklarla bir alanda parladığını ve içinde değişik renk ve büyüklükte yaratıklar görüldüğünü söyler. Diğer bir hikâye ise yakın bir arazide UFO’ların herhangi bir elektrik kaynağından güç

boşalttığıdır. Hava, günün belli saatleri ve insanların sayısı UFO hikâyelerini çeşitlendirir.

1. UFO'lar bazen diğer isimlerle adlandırılırlar çünkü
 - a. İnsanlar, onları şekil ve kökenlerine göre adlandırılırlar.
 - b. İnsanlar onların, gökyüzündeki tanımlanamayan uçan nesne olduklarını düşünürler.
 - c. İnsanlar onları gökyüzünde çok renkli ışıklı bir alan olarak görürler.
 - d. İnsanlar onları nasıl adlandıracağını bilemez, böylece onları şekillerine göre adlandırılırlar.
2. Gökyüzünde, anlaşılmayan bir şey UFO olarak tanımlanabilir, çünkü bu
 - a. İnsanlar, onun ne olduğunu bilmedikleri zaman kullandıkları bir terimdir.
 - b. Anlatılan hikayeler hakkında bir fikirdir.
 - c. İnsanların anlamadan hüküm verdiklerinde söyledikleri bir isimdir.
 - d. Gökyüzünde asılı herhangi bir şeyin biçimidir.
3. UFO'ların nereden geldiği bilinmez. Öyle görünüyor ki onlar,
 - a. Dünyadan olabilir, çünkü bu tür araçları yapabilecek malzeme ve insanlara sahibiz.
 - b. Dünyadan olamaz, çünkü bu dünyadan olsalardı, insanlar onların ne olduklarını bilirlerdi.
 - c. Herhangi bir yerden olabilir, çünkü gökyüzündeki şeyler yanlış adlandırılmış olabilir.
 - d. Herhangi bir yerden olamaz, çünkü hikâye onların başka gezegenlerden geldiğini söylüyor.
4. UFO hikâyeleri birbirinden farklıdır çünkü
 - a. İnsanlar, UFO'lar için gördükleri ve düşündükleri farklı isimleri abartma eğilimindedirler.
 - b. İnsanlar, farklı şeyleri (meteoroloji uyduları, bulutlar ve parlak yıldızlar) UFO olarak düşünürler.
 - c. İnsanlar gökyüzünde farklı şeyler gördüklerinde, ne gördüklerinden emin olmayabilirler.

- d. İnsanlar farklı zaman ve mekânlarda, gökyüzünde değişik türde şeyler görebilirler.

UFOLAR

Bilim adamları çeşitli UFO hikâyeleri ile ilgilenmeye başladılar ve onları araştırmaya karar verdiler. Bilim adamları, UFO araştırmalarında üç çeşit rapor kullanırlar. UFO'ların gündüz ve gece boyunca insanlar tarafından görüldüğüne işaret eden görüntü raporları.. Bazen, insanlar UFO gördüğünü söylediğinde, radar istasyonları da alışılmadık olayları aynı zamanda rapor eder. Rapor, uzaydaki fırtına, hava taşıtları ve meteorlar gibi şeylerin hızı ve yönü yanı sıra, olağandışı olayları da gösterirler. Yerdeki izler, tarlalardaki yanık lekeleri ve kaldırımdaki erimiş lekeler de bilim adamları tarafından fiziksel ispat raporları olarak kullanılır. Bilim adamları UFO'lar hakkında mevcut bilgiyi değerlendirdiklerinde hava durumları da kontrol edilir. Eski raporların birçoğu tamamlanmamıştır bu yüzden UFO çalışmalarına devam etmeliyiz.

5. Hava koşulları UFO'ların gökyüzünde görülmesini etkiler çünkü
 - a. Hava fırtınalı olabilir o yüzden insan ne gördüğüne emin olamaz.
 - b. Hikâyede bilim adamlarının çalışmalarında hava koşullarının kontrol edildiğini anlatılır.
 - c. Hava koşulları, insanların görüşünü ve gördüklerini tanımlamalarına engel olur.
 - d. UFO'lara zarar verir ve onların çalışmalarına engel olur.
6. UFO çalışmalarında bilim adamları tarafından üç tür rapor kullanılır, bunlar;
 - a. Görüntü raporları, radar raporları ve fiziksel ispat raporları.
 - b. Fırtınalar, hava taşıtları ve meteorlar üzerine görüntü raporları.
 - c. Yerdeki iz, yanık lekeleri ve erimiş lekeler üzerine görüntü raporları.
 - d. Görüntü raporları, radar raporları ve uzaydaki nesnelerin raporları.
7. İnsanlar, UFO'lar hakkında en iyi edinilmiş bilgiyi yoluyla öğrenirler.
 - a. Radar raporlarının toplanması ve gözlemcilerle görüşme
 - b. Alışılmadık durumları rapor eden radar istasyonlarını kontrol etme
 - c. UFO'larla ilgili eski raporlar üzerinde çalışma
 - d. Tüm raporların içerdiği bilgiyi birleştirme.

UFOLAR

Amerika, Kanada ve diğer birçok ülkelerdeki bilim adamları yıllardır UFO'lar üzerinde çalıştı. 1969'da bir grup bilim adamı UFO'ların gerçekliğini ispatlayan yeterli kanıt olmadığını ve UFO'lar üzerinde daha fazla çalışmaya gerek olmadığı sonucuna vardılar. Görünen o ki birçok insan meteorlar gibi gök cisimlerini UFO'lara benzetti. Fakat bazı insanlar bu konuyla hala ilgililer, çünkü bilim adamları da UFO görünümünün yüzde onunun hala açıklanamadığı konusunda hem fikirler.

8. Birçok insan gök cisimlerini UFO sandı çünkü
 - a. Tümü gökyüzünde parlaktı
 - b. İnsanlar UFO görebilmeyi arzu etti.
 - c. İnsanlar gökyüzünde hepsinin farklı olduğunu düşündüler
 - d. Bilim adamları yıllardır UFO'ları çalıştılar.
9. UFO'nun görünme yüzdesi
 - a. % 10
 - b. % 90
 - c. % 100
 - d. % 80
10. Bazı insanlar UFO çalışmalarının devam etmesi gerektiğini düşünür çünkü
 - a. Diğer insanlar hala UFO'larla ilgileniyorlar
 - b. UFO'lar hakkında kanıtlar tamamlanmadı.
 - c. UFO görünümünün tümü anlaşılamadı.
 - d. Bazı bilim adamları UFO'ların gerçek olmadığını düşünüyorlar.

UFOLAR

İnsanlar UFO'lara meraklıdır. Görünen şeylerin ne olduğunu bilmek istiyorlar. UFO'ların üzerine uydudaki hava durumu kameraları kullanılarak yapılan çalışmaların birçoğu bitmiş olabilir. Bu kameralar bulut modellerinin fotoğrafını çeker ve yüksekte uçan her hangi bir nesneyi fotoğraflayabilirler. İnsanlar, uzay ve evren hakkında daha fazla şey öğreniyor ve UFO'lar için pek çok açıklama yapıldı. Bu nedenle de gelecekte UFO'lar IFO olarak bilinebilir.

11. UFO'lar hakkında daha önceki yıllara göre bugün, daha fazla kanıt mevcuttur, çünkü

- a. Bilgi edinebileceğimiz çok daha fazla kitaba sahibiz.
- b. Bu konuda pek çok açıklamalar yapıldı
- c. Uzayı inceleyen birçok insan var.
- d. Artık daha iyi bilimsel donanıma sahibiz.

12. IFO ne anlama gelir?

- a. Kimliği belirlenen uçanlar
- b. Kimliği belirlenen uçan nesneler
- c. Hayal edilebilen nesneler
- d. Kimliği belirlenemeyen uçan nesneler

“UFO’lar” başlıklı hikâyenin sonuna geldiniz. “Para” başlıklı bir sonraki hikâyeye geçebilirsiniz.

PARA

Ülkemizde birçok kişi neredeyse her gün para kullanır. Bilirsiniz ki, para, ne kadar önemli olduğu farkına varılmadan satın alma ve satma için kullanılır. Para en az dört önemli işleve hizmet eder. Şeker, sinema gibi eşyalar ve diş bakımı gibi hizmetler için değişim aracıdır. Eşyaların ne kadar değerli olduğunu anlatma yoludur. Mesela, arabanın bisikletten daha değerli olduğunu biliriz, çünkü araba için daha fazla para harcarız. Para, ödemeler, borçlar, bir kişiden, şirketten veya ülkeden diğerine gönderilen bir hesap birimi olarak da hizmet eder. Para aynı zamanda daha sonra kullanılmak üzere saklanan bir zenginlik deposudur.

13. Santimetreler, uzunluğu ölçmek için kullanılır; dereceler, sıcaklığı ölçmek için kullanılır ve para..... ölçmek için kullanılır.

- a. Hesap
- b. İşlev
- c. Değer
- d. Maliyet

14. Para yaşamımızın en alışıldık parçasıdır çünkü

- a. Onu satın almada ve saklamada kullanırız.
- b. Onu neredeyse her gün kullanırız.
- c. O olmadan değiş tokuş yapamayız.
- d. Onu kazanırız, harcarız ve saklarız.

15. Eğer bir çikolata ve 75 kuruş değer olarak eşit ise, bunlar bakımından eşittir.

- a. Tutar
- b. Değiş-tokuş
- c. Satın alma
- d. Birim

PARA

Para konusu insanları yüzyıllardır büyülemiştir. “Neden herkesin sahip olmasına yetecek kadar fazla para üretmezler?” sorusu, yaygın bir sorudur. Bu sorunun basit bir cevabı yoktur fakat para belli özelliklere sahip olmalıdır. Nadir olmalıdır ve bir çalışma sonucunda elde edilmelidir. Mesela, eğer para ağaçlarda yetişmiş olsaydı, çok fazla olacaktı veya hiçbir değer ifade etmeyecekti. Eşyalar ve hizmetler bol olduğunda genellikle maliyetleri düşer. Para, alıcı ve satıcılar tarafından kolay tanınabilir olmalıdır. Para, bölünebilir, kolay taşınabilir ve paranın birçok kullanılabilirliği olmalıdır. Eskiden para çeşitleri bugün kullandığımız nakit, çek ve kredi kartı gibi değildi.

16. Şemsiyeler, yağmur yağdığında daha pahalıdır; petrol, az olduğunda daha pahalıdır. Öyle görünüyor ki ürünlerin fiyatları olduğunda artar.

- a. insanlar para tarafından büyülendiğinde
- b. insanlar sadece o ürünleri satın aldığında
- c. insanlar o ürünleri satın almak üzere olduğunda
- d. insanlar ürünleri satın almak zorunda olmadıklarında

17. Elmaslar nadir ve değerlidir fakat para kadar kullanılabilir değildir çünkü

- a. para ile aynı özelliklere sahip değildirlir.
- b. para herkesin bildiği bir şey olmalıdır.
- c. elmaslar kolay bölünemez ve taşınamaz.
- d. para nadir olmalıdır ve bir çalışmanın sonucu olarak elde edilmelidir.

18. Eğer herkesin bir şeylere sahip olması için yeterli para yoksa para ne hale gelir?

- a. Gözden düşmüş
- b. Pahalı
- c. Değerli
- d. Bölünebilir

PARA

Binlerce yıl önce, insanlar ihtiyaçları olan şeylere sahip olmak için birbirleri arasında ticaret yapmışlardır. Mesela, inekleriniz var fakat daha fazla araziye ihtiyacınız var, ineğe ihtiyacı olan ve arazisini satmaya istekli olan birini bulmanız gerekiyordu. Bir parça arazi size 10 ineğe mal olabilirdi. Eğer bir tencereye ihtiyacınız olsaydı, bir tencere, size 1 ineğe mal olabilirdi. Tabii ki bir tencere tüm bir inek değerinde değildi. Bundan dolayı deniz kabuğu, balina dişi, tütün, kahve ve tuz gibi küçük parçalar ticaret için kullanılmaya başlandı. Yüzlerce yıl önce, insanlar, madeni para gibi metalleri ticaret için kullanmaya başladı. Daha sonra ise kâğıt paralar, ülkeler daha uzaktaki ülkelerle ticarete başladığında kullanıma girdi.

19. Eskiden para üstü olarak ticaret mallarını vermek zordu çünkü
 - a. Bir tencere tüm bir ineğe mal olabilirdi.
 - b. Para üstünün ne olacağını belirlemek zordu.
 - c. Bir inek kolay taksim edilemezdi (bölünüp parçalanamazdı).
 - d. İnsanlar genelde tümünü değiş tokuş yaparlardı.
20. Ülkeler birbirleri ile ticaret yapmaya başladıkları zaman kâğıt para kullanımı gerekli hale geldi çünkü
 - a. İnsanlar değiş tokuş maddeleriyle uygun ticaret yapamıyorlardı.
 - b. Maddeleri metal (madeni) kullanarak ticaret yapmaya çoktan başlamışlardı.
 - c. Kimse, ticaret için ne tür maddeler olacağından emin olamıyordu
 - d. Herhangi bir şeyin ticaret maddesi olması mantıklı değildi.
21. Para sistemi, değiş tokuş sisteminden farklıdır çünkü
 - a. Para, eşyalara standart bir birim verir, oysa değiş tokuş bunu sağlamazdı.
 - b. Değiş tokuşta bir hayvan diğerinden daha değerli olabilirdi.
 - c. Değiş tokuşta bir arazi parçası size 10 ineğe mal olabilirdi.
 - d. Para daha yenidir ve insanların her zaman kullandıkları bir şeydir.

PARA

Para biçimleri, gereklidir ve yıllar boyu inekten, balina dişine, kâğıda ve plastiğe dönüşmüştür. Bir kredi kartı, eşyalar ve hizmetler için kullanılabilir çünkü insanlar hesabı geç bir tarihte ödemeyi tercih ederler. Bugün, kredi kartlarının yiyecek, giyecek, benzin alımlarında, otobüs geçişlerinde neredeyse para kadar geniş bir kullanım alanı vardır. Kimse, insanların gelecekte paranın hangi biçimini kullanacağını bilemez. Öyle

görünüyor ki para, gitgide bilgisayarlar tarafından idare edilecek. Bazı para sistemleri yaşamımızın bir parçası olacak. Belki de gelecekte, parayı, ticaret mallarını gördüğümüz şekilde göreceğiz. Parayı muhafaza etmek için kredi kartı ve bir çikolata almak için bilgisayar kullanılıyor olacak.

22. Kredi kartı bazen plastik para olarak adlandırılır çünkü

- a. Eşya ve hizmetler için ödemede kullanılabilir.
- b. Plastikten yapılmıştır ve para gibi kullanılabilir.
- c. Plastiktir ve para gibi madeni değildir.
- d. Yanınızda para olmadığında kullanılabilir.

23. Para sistemlerinin yıllar boyu nasıl değiştiğini göstermek için tamamlayın:
inek, paraya; para, dönüşmüştür.

- a. Ticaret maddelerine
- b. Klüp kartlarına (Migros Kart, Opet Kart)
- c. Kredi kartlarına
- d. Çikolataya

24. Bazı para sistemlerine ihtiyaç duyulur çünkü

- a. İnsanlar eşya satın almaya ve satmaya ihtiyaç duyarlar.
- b. Hiç kimse gelecekte insanların ne kullanacağını bilinmez.
- c. Para olmayınca onu kullanacak insanlar da olmayacaktır.
- d. Gündelik yaşam için insanlar eşya ve hizmet satın almaya ihtiyaç duyarlar.

“Para” başlıklı hikâyenin sonuna geldiniz. “Yanlış Gazeteler” başlıklı bir sonraki hikâyeye geçebilirsiniz.

YANLIŞ GAZETELER

Ayşe, gazete dağıtım yolu üzerindeki dağıtım yapacağı son eve doğru yola koyulduğunda, bisikletinin pedallarını daha da hızla çevirdi. Garaj yolu uzun olduğu için, ona, gazeteyi yoldan fırlatması söylenmişti. “Garip” diye düşündü. “Dünün gazetesi hala orada duruyor.” Gazete plastik bir torbanın içinde, dünkü fırtına yüzünden oluşan su birikintisinin içinde duruyordu. Ahmet Bey’in evde olduğunu biliyordu. Ayşe, akşam yemeğine geç kaldığı için yola koyuldu. Mustafa Bey’in köpeğinin kendisine

havlamasına dönüp tekrar baktığında yağmurun yeniden başladığını hissedebiliyordu. Hava, pazartesi gününe kadar iki haftadır güneşliydi.

25. Gazete plastik bir torbadaydı çünkü
 - a. Ayşe'nin torba içine koyduğu son gazeteydi.
 - b. Dün yağmur yağıyordu ve gazete ıslanmıştı.
 - c. Dün hava çok fırtınalıydı, bu nedenle Ahmet Bey gazeteyi almamış olabilirdi.
 - d. Dünden beri garaj yolunun üzerinde duruyordu.
26. Dünkü gazete hala su birikintisinin içinde duruyordu çünkü
 - a. Plastik bir torbanın içindeydi.
 - b. Biri onu almış olmalıydı.
 - c. Garip bir şey olmuştu.
 - d. Hava çok yağışlıydı.

YANLIŞ GAZETELER

Ayşe kapının önüne geldiğinde telefon çalıyordu.

Ahmet Bey: “Ayşe! Ben Ahmet Bey. Dün aldığım gazete düne ait değildi. Bu gece de aynısı oldu. Neler oluyor?”

Ayşe: “Ahmet Bey, gazetenizi 15 dakika önce bıraktım. Dünkü gazetenin garaj yolunun sonunda su birikintisinin içinde durduğunu gördüm. Onları almadınız mı?” diye sordu Ayşe.

Ahmet Bey: “Tabi ki gazetem var! Yarın da yarının gazetesini bırakılmasını istiyorum,” diye bağırdı ve telefonu hızla kapattı. Ayşe'nin kafası karışmıştı, çok şaşkıındı. Yağmur çatıya hızlı bir şekilde düşüyordu. O sırada bir şimşek çaktı. Bu esrarengiz durum yarına kadar bekleyecekti.

27. İki gündür Ahmet Bey'in gazetelerine ne olmuştu?
 - a. Ayşe, Ahmet Bey'in onları almadığını düşündü.
 - b. Gazeteler bir gün geç geliyordu.
 - c. Ayşe dünün gazetesini su birikintisinin içinde gördü.
 - d. Ahmet Bey doğru günün gazetesini almamıştı.
28. Ayşe'nin çözmesi gereken esrarengizlik,
 - a. Dünkü gazetenin niçin su birikintisinde olduğunu kontrol etmekti.

- b. Yanlış gazetelerin nereden geldiğini öğrenmekti.
- c. Gazetelerin ne zaman ve nerede yok olduğunu öğrenmekti.
- d. Neden gazetelerle ilgili bir sorun olduğunu kontrol etmekti.

YANLIş GAZETELER

Ertesi gün, Çarşamba günü, Ayşe gazetelerini topladı, her zamanki gibi gazete dağıtım istikametine (yönüne) doğru bisikletini sürdü. Yine yağmur yağıyordu. Mustafa Bey'in evini atladı, çünkü onlar Pazar gününe kadar tatildehydiler. Ahmet Bey'in evine doğru yöneldi. Ayşe, Ahmet Bey'e gazetesini elden teslim edecekti. Ayşe, Pazartesi ve Salı gününün gazetelerini hala garaj yolunda olduğunu gördü. Zili çaldığında, Ahmet Bey'i oturma odasında oturduğunu fark etti. Ahmet Bey, Ayşe'ye içeri gelmesi için eliyle işaret etti. Ahmet Bey'in bacağında alçı vardı ve değnekleri de sandalyenin üzerindeydi. Ayşe, onun yalnız yaşadığını bildiği için, gazetesini nasıl aldığını merak etti.

- 29. Ayşe, ilk olarak hangi gün gazetenin garaj yolunda durduğunu gördü?
 - a. Pazar
 - b. Pazartesi
 - c. Salı
 - d. Çarşamba
- 30. Ayşe, Ahmet Bey'e gazeteyi elden teslim etmek istedi,
 - a. Böylece ona, gazetesini nereden aldığını sorabilirdi.
 - b. Çünkü gazeteyi nasıl aldığını merak etti.
 - c. Böylece onun gazeteyi aldığına emin olur ve karışıklıkla ilgili konuşabilirdi.
 - d. Böylece ona gazeteleri her gün dağıttığını gösterebilirdi.

YANLIş GAZETELER

Ayşe, Ahmet Bey'e, bacağına ne olduğunu sordu. Ahmet Bey, Pazartesi günü merdivenden düştüğünü söyledi. Ahmet Bey, birkaç gündür havadan dolayı dışarı çıkamadığı için mutsuzdu. Tam o sırada, Mustafa Bey'in köpeği, Çiko oturma odasına koşarak geldi. Piko'nun ağzında, Ahmet Bey'e getirdiği gazete vardı. Ahmet Bey, Piko'ya bir kurabiye verdi. Ayşe gülümsedi ve esrarengizliğin bu bölümünün çözülmüş olduğu anladı.

31. Esrarengizliğin çözülen parçası
 - a. Ahmet Bey'in gazeteyi alma şeklidir.
 - b. Ahmet Bey'in bacağını kırma şeklidir.
 - c. Piko'nun bir kurabiye almasıdır.
 - d. Piko'nun bulmacanın bir parçası olmasıdır.
32. Esrarengizliğin hala çözülecek parçası,
 - a. Piko'nun her gün nereye gidiyor olduğudur.
 - b. Doğru gazetelerin nereye gittiğidir.
 - c. Yanlış gazetelerin nereden geliyor olduğudur.
 - d. Ahmet Bey'in neden Piko'ya kurabiye verdiğiidir.
33. Ayşe, yanlış gazetelerin nereden geldiğini nasıl öğrenebilirdi?
 - a. Köpeği takip ederek
 - b. Köpeğe kurabiye vererek
 - c. Ahmet Bey'e sorarak
 - d. Gazete şirketini arayarak

YANLIŞ GAZETELER

“Kurabiyelerinizden bir tane alabilir miyim, Ahmet Bey?” diye sordu Ayşe. Ayşe, Piko'ya kurabiyeyi gösterdi. “Gazeteyi getir Piko!” Piko, bahçe çitinin arasından atladı ve kendi sahibinin, bir kapı yanındaki evine doğru koştu. Piko'nun, Mustafa Bey'in balkondaki eski gazete yığınları içinden dürülü bir gazete alışı ve Ahmet Bey'in evine geri dönüşünü izlediler. Doğru gazeteler, Ahmet Bey'in uzun garaj yolunun sonunda duruyordu. Ayşe, yanlış gazeteler ile ilgili esrarengizliği çözmüştü!

34. Mustafa Bey'in köpeği Ahmet Bey ile birlikteydi, çünkü
 - a. Köpek Ahmet Bey'e gazeteleri getirecekti.
 - b. Mustafa Beyler tatildayken Piko'ya Ahmet Bey göz kulak olacaktı.
 - c. Köpek yan kapıdaki evde yaşıyordu.
 - d. Kırık bacağı yüzünden, köpeğe ihtiyacı vardı.
35. Piko için doğru gazete yerine eski gazeteyi getirmek daha kolaydı, çünkü
 - a. Eskiler, Piko'nun balkonunda bu yüzden nereye gideceğini biliyordu.
 - b. Eskiler daha yakındı ve doğru olanlar garaj kapısının sonundaydı.
 - c. Doğru gazeteler bir çantanın içindeydi ve eskiler dürülüydü.
 - d. Doğru gazeteler uzun garaj yolunun sonunda duruyordu.

36. Yanlış gazete esrarengizliği yaşanmıştı çünkü
- a. Doğru gazeteler garaj yoluna bırakılmıştı.
 - b. Ahmet Bey'in bacağına kırmıştı ve gazeteler dağıtılmamıştı.
 - c. Ahmet Bey, eski gazetelerin Piko tarafından getirildiğini kabul etti.
 - d. Piko, gazeteyi almak için doğru yere gitmiyordu.

Testin Sonuna Geldiniz.

Eğer Süreniz Varsa Cevaplarınızı Kontrol Ediniz.

EK 3. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

NİCOMA'DA KEŞİF

Yıl 2052. Haziran ayının ortası. Yeni keşfedilen Nicoma gezegenine inmek üzere Dünyadan hareket eden ikinci ekip olduğunuzu hayal edin. İki yıl önce Nicoma gezegenine inen birinci ekipten hiçbir haber alınamadı. Sizin için de bulunduğunuz ekip birinci ekibe ne olduğuna dair bir rapor hazırlamak üzere oraya gönderildi. Elinizdeki kitapçıkta, size ekibinizin Nicoma'da öğrendiği bazı bilgiler sunulacaktır. Sonra size, dikkatlice düşünerek cevap vermeniz gereken sorular sorulacaktır. Bu soruların çözümünde kullanmanız için size yardımcı olacak bazı bilgiler verilecektir. **Soruları, size sunulan bu bilgilerin doğru olduğunu kabul ederek cevaplayın.**

Cevap verirken hiçbir zaman gelişi güzel tahmin yapmayın. Cevabın ne olduğuna dair hiçbir fikriniz yoksa soruyu boş bırakın. Emin olmasanız bile doğru cevabın ne olduğuna dair iyi bir fikriniz varsa problemi cevaplandırın.

Test dört bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölümde, bir problemi bir kez cevapladıktan sonra soruya tekrar geri dönmeyin.

Şimdi size “başlayabilirsiniz” denilinceye kadar bekleyin.

BÖLÜM 1

BİRİNCİ EKİBE NE OLDU?

Ekibinizin ilk işi Nicoma'ya daha önceden inmiş olan ilk ekipteki kâşiflere ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Ekibiniz Nicoma'ya indi ve iner inmez birinci ekip tarafından yapılmış olan metal kulübeleri buldu. Dıştan görünüm olarak bu metal kulübeler iyi durumda. Güneşli ve sıcak bir gün. Ağaçlar, kayalar, çimenler ve kuşlara bakıldığında Nicoma, Batı Anadolu'yu andırıyor.

Sen ve doktor kulübelere varan ilk kişilersiniz. Seslendiniz fakat kulübelere çıt çıkmadı.

Doktor, “*belki herkes ölmüştür*” dedi. Sen doktorun bu düşüncesinin doğru olup olmadığını bulmaya çalışıyorsun.

Aşağıda size daha önceden öğrenmiş olduğunuz bazı doğru bilgiler listelenmiştir. Senden istediğimiz bu bilgileri kullanarak şu üç durumdan birine karar vermendir.

A. Öğrendiğin her bir bilgi, doktorun “ilk ekipteki herkes ölmüş olabilir” düşüncesini **doğruluyor mu?**

B. Bu bilgi doktorun düşüncesini **çürütüyor mu?** Yani bu bilgi ilk ekiptekilerin yaşıyor olabileceğini mi gösteriyor?

C. Yoksa bu bilgi doktorun fikrini **doğrulamak veya yanlışlamak için yeterli değil mi?**

Her bir bilgi için cevap kâğıdınıza aşağıdakilerden birini işaretleyin:

- Eğer size verilen bir bilgi doktorun Nicoma’ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

İşte size testin bu bölümündeki problem türleri ile ilgili örnek bir bilgi

1. Birinci kulübeye girdin. Her şey kalın bir toz tabakasıyla kaplı.

Bu bilgi doktorun herkesin ölmüş olabileceğini söyleyen fikrini **destekliyor mu?**

Tersini mi destekliyor? Yoksa verilen bilgi bunlara **karar vermeye yetersiz mi?**

Cevap: Yukarıdaki bilgi elbette ki doktorun düşüncesini tamamen ispat etmiyor.

Ancak biraz destekliyor. Eğer bir bilgi doktorun fikrini destekliyorsa cevap kâğıdına

A seçeneğini işaretleyiniz. Bu soru için **A’yı** işaretleyiniz.

Aşağıdaki örneği cevaplayınız:

2. Ekibinizin diğer üyeleri yakınlarda bir yerde birinci ekibin uzay gemisini buldu.

Bunun cevabı **C**’dir. Birinci ekibin uzay gemisinin bulunduğunu bilmek onların ölmüş oldukları düşüncesinin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermeniz için bir bilgi içermemektedir. Bu yüzden doğru cevap **C** seçeneğidir.

Aşağıda bilgiler listesi vardır. Her biri için **A**, **B** veya **C** seçeneğini işaretleyin. Eğer hangi seçeneği işaretleyeceğinize dair bir fikriniz yoksa cevabı boş bırakın ve bir sonraki soruya geçin. **Soruları sırasıyla cevaplayın.** Dikkatli değerlendirin ve **bir soruya cevap verdikten sonra ona bir daha geri dönmeyin.**

Tekrar hatırlatalım-aşağıdaki gibi işaretleyin:

- Eğer size verilen bilgi, doktorun Nicoma'ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

3. 10 tane kulübe vardır. İkinci kulübeye giriyorsunuz ve birinci kulübe gibi onun içindeki her şeyin de kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu görüyorsunuz.

4. Üçüncü kulübeye giriyorsunuz. Fırının üstünde toz yok.

5. Üçüncü kulübede fırının yanında bir konserve açacağı buldunuz.

6. Üçüncü kulübede, birinci ekip üyelerinden birinin yazmış olduğu, olayların yazıldığı bir günlük buldunuz. Günlük, Erkan AK adlı bir adam tarafından yazılmış. Günlüğe düşülen son notun tarihi, birinci ekibin gezegene varış tarihinden bir ay sonrası olan 2 Temmuz 2050 gününe aittir.

7. Üçüncü kulübede bulunan iki yatağın da üzerinin kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu buldunuz.

8. Erkan AK'ın günlüğüne yazılan ilk notta şöyle yazmaktadır: "2 Haziran 2050. Yorucu bir yolculuktan sonra bugün buraya vardık. İniş alanının yakınına kulübeleri kurduk"

9. Erkan AK'ın günlüğüne yazılan ikinci notta şöyle yazmaktadır: "3 Haziran 2050. Çok miktarda yiyecek stoku var. Burada ördek, sincap ve geyikler var. Bunlar kolayca yakalanabiliyor."

10. Erkan AK'ın günlüğüne yazılan üçüncü notta şöyle yazmaktadır: "4 Haziran 2050. Yakındaki bir pınarın suyu doktorumuz tarafından test edildi. Doktorumuz suyun içilebilir olduğunu söylüyor. Henüz o sudan içmiyoruz. O suyu Dünyadan getirdiğimiz karaman koyunlarına içirip test edeceğiz."

11. Erkan AK'ın günlüğüne yazılan son notta şöyle yazmaktadır: “2 Temmuz 2050. Takatım kalmadı, daha fazla dayanamayacağım.”

12. Başka ve titrek bir el yazısı bu son notun altında yer alıyor. Notta şöyle yazıyor: “Bu tarihte Erkan AK ölmüştür.

13. Doktor 10 kulübenin hepsinin içine teker teker baktı. Her birinin için de kalın bir toz tabakasının bulunduğunu rapor etti.

14. Sen ilk üç kulübenin için deki her bir yatağı teker teker inceledin. Battaniye ve çarşafaların yataklardan toplanarak düzenli bir şekilde dürülüp dolaplara yerleştirilmiş olduğunu gördün.

Tekrar hatırlatalım-aşağıdaki gibi işaretleyin:

- Eğer size verilen bilgi, doktorun Nicoma'ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

15. Doktor diğer bütün kulübelerdeki yatakların da aynı durumda olduğunu rapor etmiştir. Battaniye ve çarşaflar düzgünce katlanıp dolaplara konmuştur.

16. Erkan AK'ın barakasının arkasında bir toprak yığını olduğunu fark ettin. Yakından incelediğinde üzerinde şu sözler yazılı taşı gördün. “Erkan AK, 2 Temmuz 2050. Ruhuna Fatiha.”

17. Birinci ekibin kullandığı kamyon (araç) kayıptır.

18. Onuncu kulübede 15 Mart 2052 tarihli bir not buldunuz. Notta şöyle yazmaktadır: “Bizi aramaya geldiyseniz, hepimiz kamyonla etrafı araştırmaya gidiyoruz. Güneşin doğduğu yere doğru gitmeyi planlıyoruz. (yazan) Nicoma gezegeni kaşifleri komutanı Cemil Yücel.

19. Sayfanın sonuna eklenmiş bir not daha gördünüz: Not: “Bir hafta için de dönmeyi planlıyoruz”.

20. Ekibinizden 8 kişi, sizin ekibe ait kamyonlardan birine binip güneşin doğduğu yere doğru gitmeye başladı. Geniş bir vadide bozuk bir yolda yaklaşık 20

kilometre yol aldınız. Birinci ekibin aracını bir dere kenarında buldunuz. Araç terk edilmiş görünüyor.

21. Sürücü koltuğunda şu notu buldunuz: “Motor bozuldu. Dereden aşağı doğru yürümeyi planlıyoruz. Belki büyük bir gölet vardır. (Yazan) Yüzbaşı Cemil.

22. Sekiz kişiden biri olan araba tamircisi, birinci ekibin kamyonunun motoruna baktı ve motorun durumunun kötü olduğunu söyledi.

23. Arabanın ön tekerleklerinin patlak olduğunu fark ettiniz.

24. Zemin düzgün olduğundan dere boyunca aşağı doğru arabayla gidiyorsunuz. 10 kilometre arabayla gittikten sonra uzakta bir duman yükseldiğini gördünüz. Bilginiz kadarıyla Nicoma gezegeninde hiç yanardağ yok.

25. Kısa bir süre sonra aracınızın çıkamayacağı kadar dik bir yamaca rastladınız. Sekiziniz birden araçtan inip dumana doğru yürümeye başladınız.

SİZE “GEÇEBİLİRSİNİZ” DENİLMEDİKÇE SONRAKİ SAYFAYA GEÇMEYİN.

SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

BÖLÜM II

NİCOMADAKİ KÖYÜ İNCELEME

Karanlık basmak üzeredir, bu yüzden geceyi kamp kurarak geçiriyorsunuz. Ertesi sabah tekrar yola koyuluyorsunuz. Bir saat yürüdükten sonra ekibiniz taş kulübelerden oluşan bir köye ulaşıyor. Köy boş. Güneş parlıyor. Ekibin lideri olduğunuz için grubun diğer üyeleri öğrendiklerini size rapor ediyor.

Her seferinde aynı anda size yazılı olarak iki ayrı rapor veriliyor. İkisini de okuduktan sonra hangisinin daha inandırıcı olduğuna veya her ikisinin de eşit derecede inandırıcı olup olmadığına karar veriyorsunuz.

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kâğıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

İşte size bir örnek (her bir problem için **inandıracılığın karar vereceğiniz ifadenin altı çizilmiştir.**)

26. A. Araba tamircisi köyün yakınından akan dereyi inceliyor ve “bu suyun içilmesi sakıncalı” diyor.

B. Doktor: “Bu suyu içmenin sakıncalı olup olmadığını henüz bilmiyoruz” diyor.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **B seçeneğidir**. Çünkü doktor araba tamircisine göre suyun içilmesinin sakıncalı olup olmadığını daha iyi bilebilir.

Aşağıda aynı özellikte sorular yer almaktadır. Soruları sırasıyla cevaplayın. Geçtiğiniz soruya geri dönmeyin. Altı çizili ifade hakkında karar vereceğinizi unutmayın.

27. **A.** Doktor diyor ki: “Suyu içmede sakınca yoktur”.
- B.** Ekibin asker olan üyelerinden biri “suyun içilmesi sakıncalıdır” diyor.
- C.** A ve B eşit derecede inandırıcıdır
28. **A.** Araba tamircisi “su temiz görünüyor” diyor.
- B.** Doktor suyla ilgili testler yaptıktan sonra şöyle diyor: “Su içilebilir.”
- C.** A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN.

SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kâğıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

29. A. Askerlerden biri yükselen dumanı fark ediyor. Askere göre duman 100 metre uzaktaki tepenin üstündeki en büyük taş kulübenin hemen arkasından yükseliyor. Diyor ki: “Duman yaklaşık yüz metre ilerdeki bir ateşten yükseliyor.

B. Bahsedilen kulübenin arkasından yeni gelmiş diğer bir asker ise şöyle diyor: “Yok be ya bahsettiğiniz ateş çok daha uzak bir yerde.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

30. A. Araba tamircisi taş kulübelerin etrafında hızlı bir tur attıktan sonra en yakın kulübenin için den bir ses geldiğini duydu. “O kulübenin için de biri olmalı” dedi

B. Birkaç dakika önce en yakındaki o kulübenin içini kontrol etmiş olan doktor “o kulübenin için de kimse yok” dedi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

31. A En yakındaki kulübeyi inceleyen doktor “bu kulübeyi gezegene bizden önce inen ilk grup inşa etmiştir” dedi.

B. Gruptaki antropolog (antropologlar, değişik kabilelerin ve ırkların yaşayış biçimlerini ve alışkanlıklarını araştırmakla uğraşırlar) o kulübeyi inceledikten sonra, “o kulübeyi büyük bir ihtimalle bizden önce gezegene inen birinci ekip inşa etmemiştir” dedi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Dumanın nereden geldiğini öğrenmek için grubunuzu en büyük taş kulübenin arkasındaki tepenin üzerine götürüyorsunuz. Uzakta duman çıkan bir ateşin etrafına toplanmış 40 kadar hareketli karartı görünmektedir.

Komutanınız, kayıp olan kâşiflerden herhangi birini **ilk gören kişiye büyük bir ödül** vermeyi vaat ediyor. **Eğer onlardan biri gerçekten yaşıyorsa her biriniz onu ilk**

gören kişi olma şerefine ulaşmak ve ödölü almak istiyorsunuz. Fakat aynı zamanda dikkatlisiniz çünkü ateş etrafındaki karartılar tehlikeli olabilir. Ekibinizde birkaç tane dürbün var. Güneş hala parlamaktadır. Dürbünlerle ateşte yanmakta olan kütükleri saymak bile mümkündür.

32. A. Dürbünüyle bakan araba tamircisi söyle diyor: “Bronz tenli vücutları kıllı bölgeler olan yaratıklar görüyorum.”

B. Dürbünle bakan antropolog, “hayır onların vücutlarında kıllı bölgeler yok.

Hayvan derisi giymişler” dedi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN. SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİşTİRMEYİN.

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kâğıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

33. A. Araba tamircisi diyor ki: “Zannederim onlardan 40 tane var.”

B. Antropolog diyor ki: “Hayır, bence onlardan 37 tane var.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

34.A. Antropolog heyecanla şöyle diyor: “Sol tarafta Yüzbaşı Cemil Yücel’in kendisini” görüyorum.

B. Araba tamircisi şu bilgiyi veriyor: “Sağ tarafta Çavuş Seydi ayakta duruyor.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

35. A. Askerlerden birisi antropologun dürbününü ödünç alıp baktıktan sonra şöyle diyor: “Evet sağdaki çavuş Seydi.”

B. Aynı zamanda araba tamircisinin dürbününü ödünç alan doktor şunu söyler: “Evet sağdaki çavuş Seydi.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Şimdi, eğer soldaki adam Yüzbaşı Cemil Yücel ise ödülü ANTROPOLOG alır. Eğer değilse ödülü ARABA TAMİRCİSİ alır.

36. A. Doktor sol tarafta duran kişiye dürbünüyle bakar ve şöyle der: “O Yüzbaşı Cemil değil.”

B. Dürbününü askerden geri alan antropolog şöyle der: “Evet o.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Sonra, soldaki adam karartı şeklinde görülen grubun içine girer ve başka birisi onun yerini alır.

37. A. Doktor söyle diyor: “Yeni katılan kişi, ilk gelen kaşiflerden birisi değil.”
- B. Antropolog aynı fikirde olduğu belirtir: “Sen haklısın o, onlardan birisi değil.”
- C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN.

SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEğİşTİRMEYİN.

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

38. A. Antropolog şöyle devam eder: “İşte bak Yüzbaşı Cemil bize doğru dönmüş ellerini kaşlarının üzerine koymuş bize doğru bakıyor. Bu kişi benim daha önce Yüzbaşı Cemil dediğim kişiyle aynı kişidir.” Onu takip ediyorum.

B. Doktor şöyle diyor: “evet Yüzbaşı Cemil bize doğru bakıyor. Fakat sol tarafta duran kişi o değildi.” Sol tarafta duran kişi şimdi arkası bize dönük olarak oturuyor. Bende onu takip ediyordum.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Doğru bir rapor hazırlayabilmek için grup üyelerine, gördükleri şeylerin sayısı hakkında görüş birliğine varıp varamayacaklarını soruyorsunuz.

39. A. Doktor mikroskop altında çok sayıda nesneyi saymaya alışkındır. O şöyle söylüyor: “O grup içerisinde tam olarak 39 tane karartı vardır.” Doktor dürbünle bakmaktadır

B. Bir asker şöyle söylüyor: “Hayır onlardan 38 tane var.” O da dürbünle bakmakta.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

40. A. Araba tamircisi doktordan dürbününü geri alır ve sayar: “Evet onlardan 39 tane var” der.

B. Asker tekrar eder: “Onlardan sadece 38 tane var.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Ateşin etrafındaki insanlar kalkar ve köye doğru yürümeye başlar. Sen küçük grubunu yakındaki bir tepe üzerine götürürsün. O noktadan kendiniz görünmeden köyü görebilirsiniz. **Sen şunları bulmaya çalışıyorsun; Bu köy dost bir köy mü? Birinci**

grup kâşifler tutsak mı edilmiş? Ve kaç tane kâşif hayattadır? Araba tamircisi insanların ne gördüğünü not almaktadır.

41. A. Askerlerden biri köyde sağa sola gitmekte olan insanları sayar. O asker şu bilgiyi verir: “Köye ateşin etrafından 32 kişi geldi”.

B. Başka bir asker şöyle diyor: “İki kişiyi gözden kaçırmış olmalısın. Büyük kulübenin yanından geçerken onları saydım ve 34 tanesi geri geldi.”

Herhangi birisinin başka bir yolla gelmiş olduğunu düşünmüyorum.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN.

SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

Hatırlatma:

Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kâğıdında **A seçeneğini** işaretleyin.

Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.

Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

42. A. Antropolog şu bilgiyi verir: “Ateşten geri geldiklerinde onlardan bir tanesi yeşil bir şapka giyiyordu. Şapka giyen bir tek oydu.” Büyük kulübenin yanından geçerken onları dikkatle izledim.

B. Doktor şöyle söylüyor: “Onlardan iki tanesi yeşil şapka giyiyordu.” Önce sol taraftakini gördüm. Sonra en sağdakini gördüm.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

43. A Bir asker şöyle söylüyor: “Yeşil şapka giyen son bir dakika içerisinde 5 defa birisine konuştu ve işaret etti. Kendisine konuşulan kişi hemen gösterilen yöne doğru koşmaya başladı.”

B. Bir başka asker: “O lider olmalı,” diye ekledi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

44. A. Antropolog şöyle diyor: “Bak, Yüzbaşı Cemil Yücel’le iki kâşif büyük kulübeyi işaret etmekte olan yeşil şapkalının yanına geliyorlar. Yeşil şapkalı olan onlara içeriye girmelerini emrediyor.”

B. Antropolog ekliyor: “Seydi Çavuş ve başka bir kâşif geliyorlar. Yeşil şapkalı olan büyük kulübeyi işaret ediyor. Onlar da içeri giriyor.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır

45. A. Birkaç kâşif grubu da kulübeye girer. Doktor not almakta olan araba tamircisine sorar: “Sence kulübenin içerisinde kaç kişi oldu? Her biri içeri girdiğinde sana söylemiştim. Bence orada 13 kişi oldu.”

B. Araba tamircisi ise şöyle cevap verir: “Benim notlarıma göre 14 tane.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

46.A. Antropolog şöyle söyler: “Yeşil şapkalı olan büyük kulübenin sağ tarafındaki kulübeye giriyor. Üç tanesi de onu takip ediyor.”

B. Doktor şöyle söylüyor: “Bak yeşil şapkalı birisi daha geliyor. Yani kulübenin için deki liderleri değil,” çünkü onlardan iki tane var. Hadi kulübedeki insanları kontrol edelim.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN.

SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğuna inanıyorsanız cevap kâğıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğuna düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

47. A. Antropolog kulübeye girdikleri esnada onların nasıl birileri olduklarını anlamak için tanımlamaya çalışıyordu. Şöyle dedi: “Ben o kulübenin içine 18 kişinin girdiğini gördüm.”

B. Araba tamircisi karşı çıktı: “Sizin daha önce söylediklerinizle ilgili notlara baktığımda, 17 kişinin içeri girdiğini yazmışız.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

48. A. Bunun üzerine antropolog en büyük kulübeye bakıp şöyle dedi: “Şu iki adamı görüyor musun? Herhalde onlar kâşiflerin başında nöbet tutuyorlar. AA bak! Nöbet değiştiriyorlar. Onlardan yürüyeni kapının karşısında yaklaşık 15 metre uzakta durdu ve kapının hemen yanında dikilen de ona doğru yürümeye başladı.”

B. Doktor şöyle dedi: “Şimdiye kadar on değişiklik yaptıklarını gördüm. Fakat sıralamayı yanlış görmüşsün. Kapının yanındaki adam görev bölgesini öteki adam buluştukları noktaya gelmek için yürümeye başlamadan *önce* zaten terk etmişti.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

49. A Olan biteni izlemekte olan araba tamircisi şöyle diyor: “Bence doktor haklı.”

B. Antropolog şöyle diyor: “Bence, o yanılıyor.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

50.A. Askerlerden biri şöyle söylüyor: “Aa şu uzun boylu adama bakın. Ne garip yürüyüşü var. Sol elini daha sol ayağı yere değmeden *önce* neredeyse sağ omzuna kadar kaldırıyor.”

B. Başka bir asker şöyle cevap veriyor: “Evet garip. Ben onu beş dakikadır seyrediyorum fakat sen tam tersini söyledin. O sol elini sağ ayağı yere değdikten *sonra* sol omzuna doğru kaldırıyor.”

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

**SİZE “GEÇEBİLİRSİNİZ” DENİLMEDİKÇE SONRAKİ KISIMA
GEÇMEYİN.**

**CEVAP VERMEK VEYA BİR CEVABI DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİ
DÖNMEYİN.**

BÖLÜM III

NE YAPILABİLİR?

Ekibinizle birlikte köylülerin dost olup olmadıklarına karar vermeye çalışıyorsunuz. Eğer köylüler dost değilse tutsak olan kâşifleri kurtarmanız gerekli olabilir. Durumu değerlendirmeye çalışıyorsunuz.

Bu bölümdeki problemlerin her biri için **size sunulan bir sebepten hareket ederek karar vermek durumundasınız**. Burada her bir problem için o konuda fikrini söyleyen kişinin söylediklerini **doğru kabul edin**. Sonra A, B, C **seçeneklerinden hangisinin doğru olabileceğine karar verin**.

A, B ve C seçeneklerinden birini seçin. Eğer bilmiyorsanız o soruyu boş bırakın.

Her bir problemi kendi için de değerlendirin. Bu bölümde bir problemi geçtikten sonra geri dönebilirsiniz.

İşte size bir örnek:

51. Araba tamircisi şöyle diyor; “Eğer bu şeyler Dünyalı ise bizi hoş karşılayacaklardır. Onlar kesinlikle dünyalı insanlardır.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu şeyler bizi hoş karşılamayacaklar.

B. Bu şeyler dünyalı değil.

C. Bu şeyler bizi hoş karşılayacaklar

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **C seçeneğidir**. Araba tamircisi ne diyor?

“Bu şeyler dünyalı ise bizi hoş karşılayacaklardır. Bu şeyler kesinlikle dünyalıdır.” O halde, **eğer bu şeyler dünyalıysa “bizi hoş karşılayacaklardır”** sonucuna ulaşılır. Doğru cevap **C seçeneğidir**. Diğer sorulara geçiniz. Her bir problem için seçeneklerden sadece birinin **en doğru cevap** olduğunu unutmayınız.

52. “Eğer bu şeyler dünyalı ise, Nicoma’ya dünyadan başka bir uzay gemisi gelmiş olmalıdır. Bu kâşifler kesinlikle dünyalı insanlardır.”

Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Başka bir uzay gemisi dünyadan Nicoma’ya gelmiştir.

B. Bu şeyler dünyalı değildir.

C. Başka bir uzay gemisi dünyadan Nicoma’ya inmemiştir.

53. “Eğer bu şeyler dünyalı ise, başka bir uzay gemisi Nicoma’ya inmiş olmalıdır.

Fakat başka bir uzay gemisi Nicoma’ya gelmemiştir.”

Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Başka bir uzay gemisi Nicoma’ya inmemiştir.
- B.** Bu şeyler dünyalı değildir.
- C.** Bu şeyler buraya yanlışlıkla gelmiştir.

54. “Her ne zaman devriyeler dolaşsa, gruplar düşmanca davranmaktadır. Şu iki kadın devriyedir.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Bu gruplar dosttur.
- B.** Bu gruplar düşmandır.
- C.** Eğer gruplar düşmansa, gözetleyiciler kullanılmaktadır.

55. “Dünyanın insanları konuşabilir. Bu şeyler dünya insanlarıdır.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Bunlar konuşabilir.
- B.** Bunlar konuşmayı bilmiyor.
- C.** Eğer bu insanlar konuşabiliyorsa, bunlar dünyalıdır.

56. “Eğer bir grup canlı varlık dostça selamlanırsa, o grup dostça davranacaktır. Bu şeyler bir önceki kâşif grubuna dostça davranmamaktadır.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Kâşifler onları dostça selamlamıştır.
- B.** Kâşifler onları dostça selamlamamıştır.

C. Bu canlı varlık grubu, kâşifler onlarla karşılaşmadan önce de dost canlısı değillerdi.

57. “Eğer dünyadan bir grup başka bir gezegene inerse, bu bütün dünyaya gazeteler yoluyla duyurulur. Bizim ve bizden önceki grubun Nicoma’ya inmesinden başka Nicoma’ya hiçbir inme haberi yayınlanmamıştır.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Eğer gazeteler bir inme haberi yayınlamışsa, öyle bir inme gerçektende olmuştur.
- B.** Bu canlı yaratık grubu dünyalıdır.
- C.** Bu canlı yaratık grubu dünyalı değildir.

58. “Bir grup dışarıdan gelen başka insanlara düşmansa onları aç bırakacaklardır. Bizim kâşiflerimiz kesinlikle aç bırakılmamışlardır.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Kâşiflerimiz kesinlikle dosttur.

B. Bu canlı yaratık grubu bizim kâşiflerimize kesinlikle düşmanca davranmaktadır.

C. Bu canlı yaratık grubu bizim kâşiflerimize gerçekten düşmanca davranmamaktadırlar.

59. “Bu grup kâşiflerimize dosttur. Eğer bir grup başka bir canlı grubuna dostça davranıyorsa onları hapsedilmeyecektir.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Kâşiflerimiz hapsedilmemiştir.

B. Kâşiflerimiz hapsedilmiştir.

C. Düşman gruplar birbirlerini hapsedmeye çalışırlar.

60. “Nicoma’ya iki inme olayı duyurulmuştur: Bizim ve bizden önceki kaşif grubunun indiği duyurulmuştur. Dünyalı insanların başka gezegenlere her inmesi dünyadaki gazeteler yoluyla duyurulmuştur.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu canlı varlık grubu dünyalı değildir.

B. Bu canlı varlık grubu dünyalıdır.

C. Gazeteler hiçbir zaman hata yapmazlar.

61. “Eğer bir grup başka bir canlı varlık grubuna dost ise onları hapsedilmeyecektir. Bir grup hapiste değil de böyle bir günde çalışıyor olmalıdır. Kaşiflerimiz çalışmamaktadırlar.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu grup kâşiflerimize dostça davranmaktadır.

B. Düşman gruplar birbirlerini hapsedmeye çalışırlar.

C. Bu grup kâşiflerimize düşmanca davranmaktadır.

62. “Bak bak, kâşiflerimizden biri, bir pencereden atlayıp koşarak kaçmaya başladı. Nöbetçilerden birisi, tüfeğini ona doğrultup bağırdığında kaçan kâşif durdu ve ellerini havaya kaldırdı. Dost bir grup olsalardı, misafirlerinin ayrılmasına izin verirdi. Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Düşman gruplar misafirlerini hapse atacaktırlar.
- B.** Bu canlı varlık grubu çok dikkatli davranmaktadır.
- C.** Bu canlı varlık grubu düşmancadır.

63. “Eğer kâşif grubumuzla konuşabilirsek, bu canlı varlık grubunun barış yapıp yapmayacağını kesin öğrenebiliriz. Nöbetçiler yer değiştirirken, kulübenin arkasına sessizce gidip kâşif grubumuzla konuşabiliriz.” Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Bu canlı varlıkların barış yapıp yapmayacaklarını kesin olarak öğrenebiliriz.
- B.** Bu canlı varlıkların barış yapıp yapmayacaklarını kesin olarak öğrenemeyiz.
- C.** Eğer nöbetçiler çok dikkatli davranırlarsa, sessizce kulübenin arkasına ulaşamayız.

64. “Eğer onlar dünyalı ise iyi silahlanmışlardır. Eğer onlar iyi silahlanmışlarsa, onlara habersiz bir baskın yapılmalıdır. Onlar dünyalıdır, bu kesin.”

Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Onlar iyi silahlanmışlardır.
- B.** Onlara barışçıl yolla yaklaşılabılır.
- C.** Onları şaşırtmalıyız.

65. “Eğer onlara saldırırsak, bazılarını öldüreceğiz. Eğer bazılarını öldürürsek, Nikoma hakkında öğrenebileceğimiz bilgilerden bazılarını kaybetmiş olacağız. Şimdi, Nikoma hakkında hiçbir bilgiden yoksun kalamayız. Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

- A.** Onlara saldırmalıyız.
- B.** Onların bazılarını öldürmeliyiz.
- C.** Onlara saldırmamalıyız.

SİZE “GEÇEBİLİRSİNİZ” DENİLMEDİKÇE SONRAKİ KISIMA GEÇMEYİN.

BÖLÜM IV

OLUP BİTENİ KOMUTA MERKEZİNE RAPOR ETMEK VE YAPILACAKLARA KARAR VERMEK.

Köyü bir saat kadar izledikten sonra, ekibinizi ana kampa geri götürdünüz. Çavuş Selcen'i komutana rapor vermeye gönderdiniz. Selcen rapor verirken, bazı fikirlerini gerçekten tam olarak söylemese de, bazı şeyleri peşinen doğru kabul ederek ifade etmektedir. Söylediklerinin bazıları varsayımlara dayalıdır. Sizin işiniz, onun söylediklerinin doğru olabilmesi için neyi peşinen varsaydığını bulmaktır.

İşte size bir örnek:

66. “Tutsak kâşifler kaçamazlar; çünkü için de bulundukları taş kulübelerin duvarlarını yıkamazlar.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Kâşifler pencereden atlayamazlar.
- B. Nöbetçiler sürekli tetikte.
- C. Duvarları kırıp çıkmak dışında, kaçış için başka ihtimal yok.

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **C seçeneğidir**. Çavuş Selcen'in ne söylediğine dikkat edin. Çavuş Selcen; “Tutsak kâşifler kaçamazlar, çünkü taş duvarları yıkamazlar” diyor. Selcen, söylemese de, **kâşiflerin duvarları kırıp çıkmaktan başka kaçış ihtimallerinin olmadığını** varsayıyor. Seçenekler için de **C seçeneğinde** bahsedilen durum, çavuşun söylediği ifadede yer alan sonuca varmaya en fazla yol açan varsayımdır.

Seçeneklerden sadece birinin **en doğru cevap** olduğunu unutmayın. Tekrarlamak gerekirse, bu bölümde diğer bölümlerden farklı olarak, cevapladığınız bir soruya tekrar geri dönmek serbesttir.

67. “Kâşifler esir olduğu için, onlarla konuşmaya kalkarsak yakalanırız”. Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Nöbetçilere yakalanmadan, esirlerle konuşamayız.
- B. Onlarla konuşursak, konuştuklarımız diğerlerine haber verirler.
- C. Esirlerle konuşursak, bunu başkalarına anlatmazlar.

68. “Bu yaratıklarla mantıklı olarak konuşursak, esir arkadaşlarımızı bırakırlar. Her şeyden önce onlar da bir insan, onların salıverilmesi insanlığa bir hizmettir.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

A. İnsanlara mantıklı bir şekilde konuşulduğunda, insanlar insanlığın yararına davranırlar.

B. İnsanların yaptığı her şey, insanlığın yararınadır.

C. İnsanlara bir şey yaptırabilmenin yolu, onlara mantıklı konuşmaktır.

69. “Yeşil şapka giyenlerden daha kısa olanı bir bayan. Biliyorum çünkü şapkasını çıkardığında onun uzun saçını gördüm.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

A. Bütün bayanların uzun saçı vardır.

B. Sadece bayanların uzun saçı vardır.

C. Yeşil bir şapka giyen bir kişinin bayan olma ihtimali vardır.

70. “Yaklaşık köylülerin yarısının saçları kısa olduğuna göre, en azından köylülerin yarısı erkektir.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

A. Köylülerin yarısı bayandır.

B. Bütün erkeklerin saçı kısa olur.

C. Sadece erkeklerin kısa saçı olur.

71. “Eğer en azından yarısı erkekse, bir çatışma olursa en az yarısıyla savaşmak durumunda kalacağız.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

A. Kadınlar savaşçı değildir.

B. Erkekler savaşçıdır.

C. Hepsi savaşçıysa, hepsini yenemeyiz.

72. “Sadece 10 tane tüfekleri bulunduğuna göre, her seferinde 10 kişiden fazlasını dert etmemize gerek yok.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

A. Tüfekler bize zarar verebilir.

B. Bıçaklar bize zarar veremez.

C. Sadece tüfekler bize zarar verebilir.

73. “Onların sadece 10 tüfeği var. Biliyorum çünkü her devriye nöbetçinin birer tüfeği vardı ve geri kalan sekiz tüfek köyün ortasında bir yerde birbirine dayalı

dikilmişti. Tüm görebildiğim buydu.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Sahip oldukları tüm tüfekler görüş alanı için deydi.
- B. Birbirine dayanmış olarak bırakılan tüfekler mermiyle doluydu.
- C. Tüfekler onların tek silahıdır.

74. “Köylülerin dışarı gönderdikleri hiçbir devriye ekibi yok. Biliyorum çünkü çok dikkatli baktık ve hiçbir tane göremedik.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Devriyeyi sadece takip edildiklerini düşünenler kullanır.
- B. Devriyeler dikkatli kişiler tarafından fark edilebilirler.
- C. Eğer bir devriyeyi görürseniz, bu onların dikkatsiz olduklarını gösterir.

75. “Köylüler bizim burada olduğumuzu bilmiyor çünkü hiç devriye yok.”

Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Eğer bir grup düşman bir grubun yakınlarda olma ihtimalini biliyorsa, etrafa devriye nöbetçileri koyar.
- B. Eğer etrafta devriye nöbetçileri geziyorsa, devriye nöbetçilerinin grubu etrafta başka bir grubun olduğunu biliyordur.
- C. Eğer bir köy devriye nöbetçileri gönderiyorsa, bir problem olduğunu tahmin ediyorlardır.

76. “Köylüler dünyalı değildir, çünkü Nicoma gezegenine dünyalı insanların inişiyle ilgili hiç bir şey duymadık.” Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru varsayıyor?

- A. Gezegenlere yapılan tüm inişler duyuruluyor.
- B. Başka gezegenlere insanların yaptığı bütün inişler, gezegenlere keşif yapan diğer insanlara duyurulur.
- C. Dünyadan gelen kâşifler, başka gezegenlerden gelen kâşiflerden habersizler.

TESTİN SONU

Zamanınız varsa, sadece 51’den den 76. soruya kadar olan son iki bölümdeki sorulara verdiğiniz cevaplarınızı kontrol edip düzeltebilirsiniz.

İşte hikâyenin geri kalan: Kâşifler bir ekibi savaşa lüzum olmadan esirleri bırakıp bırakamayacakları hakkında konuşmak üzere köylülerin yanına göndermeye karar verdi. Ancak aynı zamanda bir çatışma ihtimaline karşı da hazırlık yapıldı. Bereket versin, köylüler esirleri bırakmayı kabul etti. Kâşiflerin kendilerine zarar verme niyetlerinin olmadığını anladıklarında, esirleri seve seve bıraktılar. Doğrusu başka bir gezegenden gelen insanlarla tanışmaktan memnun oldular.

EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)

“SÖZEL A” FORMU

Etkinlik 1-3 Soru Sor ve Tahmin Et

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme sansı verecektir.

Resme bakınız. Neler oluyor? Olaylar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmek için neleri bilmeniz gerek?



Etkinlik 1- Soru Sorma

Bu sayfaya ilk sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız.

Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz.

Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İsteddiğiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.

Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 1.....
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.

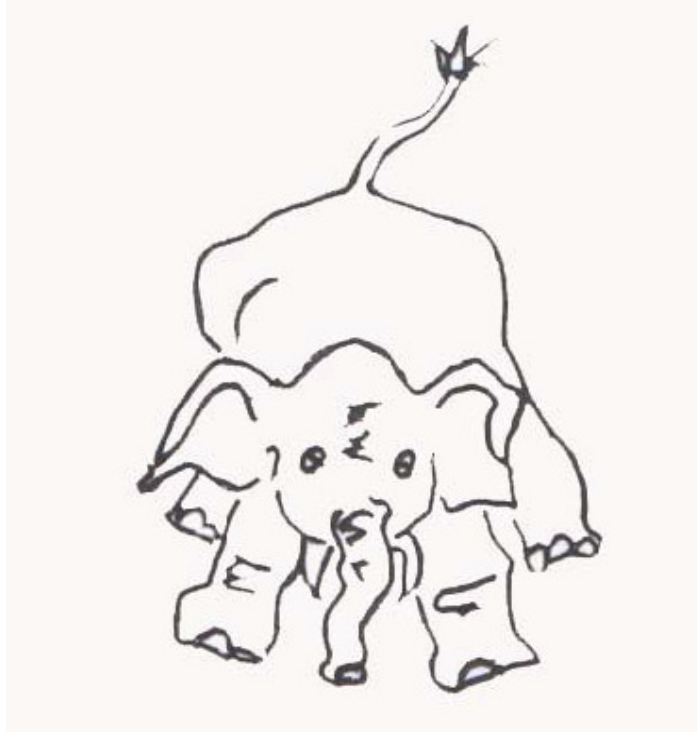
Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.

Etkinlik 4- Ürün Geliştirme

Aşağıda, birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda, 200 gr. Ağırlığında bir fil resmi görmektesiniz. Bu resmin altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaç mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar

Çoğu insanlar karton kutuları kaldırıp bir kenara atarlar. Aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa düşünebildiğiniz kadar çok, ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız. İsteddiğiniz sayıda kutu kullanabilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.

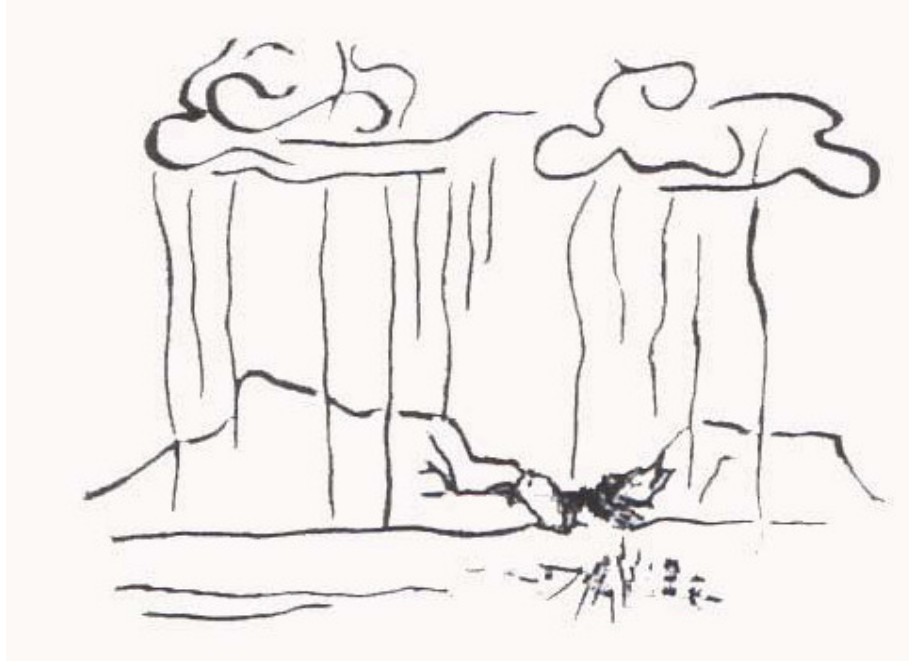
Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular

Bu bölümde karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merak ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri, alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.

Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size, eğer bu hayali durum gerçekleşseydi, bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma sansı verecektir. Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum gerçekleşti. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Başka bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun. Hayali durum (imkânsız durum): Sadece varsayın ki, bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağı doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçlar doğabilir? Düşünce ve tahminlerinizi resmin altına ve sonraki sayfaya sıralayınız.



1.
2.
3.
4.

EK 5. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda sekiz haftalık yapılan uygulama ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bugüne kadarki katkılarınızla birlikte soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Elif Emine BALTA

1. Size göre, uygulanan etkinliklerin sınıf ortamında yarattığı olumlu veya olumsuz durumlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Takip etmiş olduğunuz modelin etkinliklerini, kendi derslerinizde kullanmak ister misiniz? Neden?

.....

.....

.....

.....

3. Size göre uygulanan bu etkinliklerin zorlayıcı yönleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

4. Modelin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilgisi olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

5. Modelin etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerisi ile ilgisi olup olmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

6. Öğrencilerinizde derse katılım açısından farklılık gözlemlediniz mi?

.....

.....

.....

.....

EK 6. Çıkarım Yapabilme Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	rjx	Madde No	Pj	rjx
1	0,15	0,03	19	0,17	0,13
2	0,48	0,21	20	0,53	0,51
3	0,36	0,44	21	0,43	0,51
4	0,38	0,34	22	0,51	0,48
5	0,39	0,24	23	0,62	0,48
6	0,51	0,48	24	0,29	0,17
7	0,53	0,51	25	0,31	0,06
8	0,36	0,17	26	0,31	0,06
9	0,36	0,24	27	0,34	0,55
10	0,27	0,27	28	0,36	0,24
11	0,6	0,37	29	0,32	0,44
12	0,36	0,24	30	0,44	0,48
13	0,5	0,44	31	0,46	0,51
14	0,24	0,06	32	0,36	0,44
15	0,22	0,03	33	0,53	0,51
16	0,2	0,03	34	0,34	0,34
17	0,41	0,06	35	0,34	0,13
18	0,77	0,37	36	0,58	0,48

EK 7. Ön Uygulama Sonrasında Çıkarım Yapabilme Testinin Maddelerinin
Seçeneklerin Puanlarına Göre İşaretlenme Oranları

Madde No	Puanlar				N
	3	2	1	0	
1	10	23	1	24	58
2	30	14	10	4	58
3	23	3	14	18	58
4	22	8	16	12	58
5	24	15	18	1	58
6	31	10	9	8	58
7	32	11	7	8	58
8	21	8	17	12	58
9	21	4	32	1	58
10	17	24	13	4	58
11	35	12	6	5	58
12	21	5	23	9	58
13	30	12	10	6	58
14	14	5	32	7	58
15	13	10	3	32	58
16	12	24	5	17	58
17	24	20	9	5	58
18	46	6	2	4	58
19	10	15	15	18	58
20	31	6	12	9	58
21	35	8	3	12	58
22	30	12	12	4	58
23	37	6	4	11	58
24	17	20	13	8	58
25	18	7	12	21	58
26	15	19	17	7	58
27	20	13	8	17	58
28	22	19	6	11	58
29	19	22	6	11	58
30	27	5	8	18	58
31	27	9	10	12	58
32	21	11	7	19	58
33	31	10	8	9	58
34	20	12	7	19	58
35	20	22	2	14	58
36	34	5	11	8	58

EK 8. Deneysel Uygulama İçin Alınan İzin

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4.58.00.04.0355/
Konu: Tez Çalışması

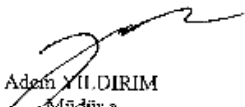
26141 14.10.2010

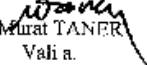
VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü'nün 01.10.2010 tarih ve 1542/4571 Sayılı Yazısı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Emine Elif BALTA'nın "Waklmann Modeli İle İncelenen Yazınsal Metinlerin 8.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinin ilimiz Merkez Fevzi Paşa İlköğretim Okulu 8.Sınıf öğrencilerince yapma isteği müdürlüğümüz incelemeye ve değerlendirme komisyonunca incelenmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve okul müdürünün de görüşü alınarak yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

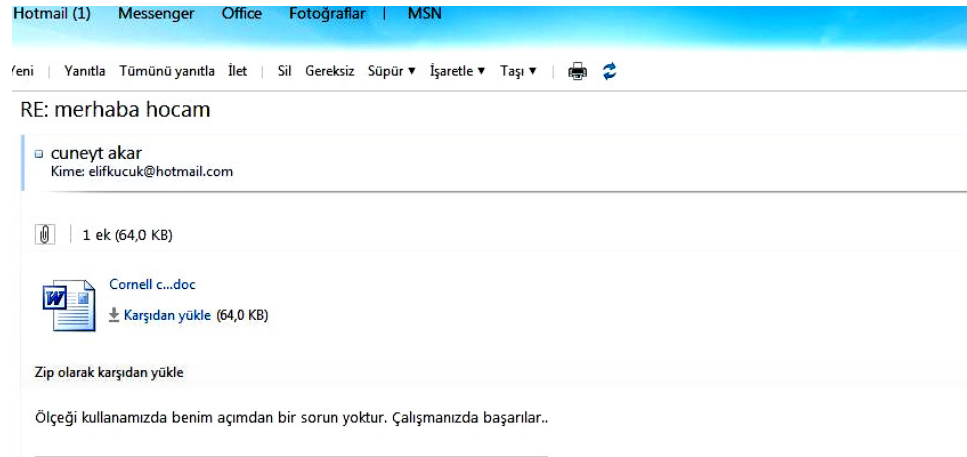

Adem YILDIRIM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../.../2010

A. Murat TANER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK 9. Çıkarım Yapabilme Testini Kullanma İçin Alınan İzin



EK 10. Cornell Eleştirel Düşünme Testini Kullanma İçin Alınan İzin



EK 11. Öğrenci Ürünlerinden Örnekler

Barış / Anlaşma

KÜSLÜK ve BARİŞ

Aylin ile Serap adlı çok iyi iki arkadaş vardı. Çok iyi anlaş-
ıyorlardı fakat bir gün araları buzlandı.

Aylin iyi bir maddi durumda olan ailenin çocuğuydu. Ancak
Serap ise orta gelirli ve çok çocuklu olan bir ailede
yaşıyordu. Sürekli Aylin'de olmanın kendisinde de ol-
masını istiyordu. Ancak babası onun isteklerine yeti-
remiyordu. Bir gün Aylin'i "Selle ailemizdeki farklılar bu.
Selle farklı insanlara." dedi. Serap buna çok kırdı ve ü-
zildi. Onun bu kadar üzülüpünü gören Aylin, aslında onu
çok sevdiğini anladı ve ona: "Gel selle barışalım. ve an-
laşma yapalım." dedi. Serap çok kıvrılmıştı önce biraz
tedirgin oldu. Ama sonra Aylin'i çok sevdiği için kabul
etti. ve anlaşma yaptılar. Anlaşmaya göre insanların
maddiyatına değil, kişiliğine bakılacaktı.

Bu küslük onlara ders almıştı. Barış ve anlaşma-
nın önemini anlayan Aylin ve Serap dünyada küslüğün
olmaması için herkesin barışık yaşaması gerektiğini
anladılar.

Beste - Hatice

DEMİR PARASI

Baz tatilinin ikinci gününde dedem gille gitmiştik. Harada çok sıcaktı dışarıya çıkmıyordum. Dedemle televizyon izlerken; dedem belden televizyonu kapatıp, bana dönerek sana bir hikaye anlatabayım mı dedi. Bende zaten televizyondan çok sıkılmıştım. Bunu onaylayarak dedeme döndüm.

Evlad "Bundan birkaç sene önce zengin bir iş adamı vardı. Bu iş adamının sağımlıyacağımız kadar dostu. Üstüne tahmin edemiyacağımız kadar düşmanı vardı. Dostları onu sağır, sever, düşmanları ise çok ciddiye almış. Adamın bankada biriktirmiş parası, 50 şerit şoförle arabası, iki şirketi ve birserce evleri yatları katları vardı. Bu adam şirketine girdiğinde ceketlerinin önleri ıkkılenirmiş. Ardından bu işler böyle giderken adam zengininden fazla büyük balığa oynamış ve oksilikler, fonsızlıklar üst üste gelerek iflas etmiş."

İşte hikayenin en can alıcı noktasına geldik. "Adam artık bez parasıymış. Cebinde simit alacak kadar parası bile yokmuş. Onun en iyi bildiği iş adamları, zenginler, dostları artık onun yezene bile bakmıyormuş onunla balığa gidiyormuş. Onu ciddiye alan düşmanları ise onun adını duyunca argo kelimeler söyleyip gülmüşlermiş. İşte o an adam birçok şeyi anlayıp. Bazıları için paranın hayat olduğunu benimsemiş." İşte bu kadar dedi dedem. Bende bu hikayeden paranın biranda olsa ne olduğunu anlamıştım.

Alper TEKE

Yarışma

Ecerin'in yakında bir yarışmaya katılacaktı. Bu nedenle çok çalışıyordu. Ecerin'e yarışmaya arkadaşlarından çok daha sonra başladığı için onlara yetişmeye çalışıyordu. Artık çok yirmen olmuştuk çünkü başarısızlık korkusu vardı. Ama küçükte olsa 1. olup o bilgiyararı alma şansının olduğunu düşünüyorduk.

Yarışma anı geldi. Ecerin çok heyecanlıydı. Birinci olacağını düşünüyordu. Başlama işareti verildi. Ecerin en öndeydi ama birden tüm arkadaşları Ecerin'i geçmeye başladı. Ecerin onları gördükçe uzağı bozuluyor, çalışmadığı hisinde gittikçe yavaşlıyor. Yarış bitti. Ecerin sonuncu oldu. Eve gitti uzağı çok bozuldu. Üstünde hiçbir şey yapamayacağını düşündüğü arkadaşının olmuştuk. Üstelik o arkadaşıyla delge geçmişti. Şimdide o arkadaşını Ecerin'le delge geçiriyor du. Ruh durumu çok bozulmuştu. Ağlayarak eve gitti. Evde ailesi onu teselli ediyorlardı ama aralarında onlarda çok üzülmüştü. Ecerin o gün hiçbirşey yapamıyordu, ailesi Ecerin'in bu durumuna çok üzülüyordu ve Ecerin'i bir psikoloğa götürmeye karar verdiler.

Ecerin psikolog ile konuşunca çok rahatlıyordu. Artık ruh durumunda düzelmisti. Bundan sonra görevlerini son günlerde yapmıyor, zamanında başlıyordu.

Hande-Neslihan

Çalışma

Ya sızsam ya densesem
Ya el aşsam ya param olsa

Ya kapı kapı gersin
Ya da hirsizlik yapsın

Okusam kimseye muhtaç olmasam
Okumasam kölelik yapsın

Helalle kazayı hırcasın
Kazandığımı mutlu mutlu yersen

Sule TAN 810 509

Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir. 7

"Eskiler aklıma geldi. Hatırlıyor musun o günleri? Hani Kurtuluş Savaşı sırasında sana anlattıklarım. Hâli şu an yaşıyormuşçasına konuşuyordum. Ülke durumu iyi değil. Halk yarı aç yarı tok, askerlerin çoğunun ayağında doğru düğün ayakkabı yok. Her şeyden önce savaşacağımız cephanemiz yok. Ama bizde olan ve karşı tarafta olmayan vatan sevgisi ve türk bayrağı göğesi altında yaşamak için sayesinde savaşta dört kolla sarılıp her şeye olumlu bakmamızı sağlıyordu.

Aslında savaş 1-0 önce kazanmıştık. Güntü; askerimizde ve halkımızda olan vatan sevgisi onların en büyük gücü bayrağı. Bu güç bayrağı sayesinde herkes ölmeye hazır. Halkımız kendini değil gelecek nesilleri düşünür bir vaziyette dişini tırnağına takip cepheye yağmur gibi yağın mermilere aldırız etmeden göğsünü sıper etmişti. Paramız yoktu bulundu, ordumuz yoktu kuruldu, düşman çoktu muharebe alanlarında malub oldu. Türk milletinin tarih boyunca her zaman bağımsızlık, hür yaşamak onun yaşam kavgası olmuş ve mücadelesini bu yolda vermiş vermeye de devam edecektir."

Beste
TUTUN

Ben Olsam

Ben Reha Oğuz Türkleli olsam
Ünlü projelere imza atsam
Tarih öğrenmede yerimde durmasam
Bütün tarih yerleri tek tek dolasam

Berkan Uygunçanlar
8-A 644

Ben Newton'un yerinde olıom

Yere düşen elmayı olıncu

Bokarım sonralara

O elmayı yem ne olur?

Yer çekimini bulson ne olur?

Herkes benim hakkında neder?

Adımı tarihe yazarsın oho

Binlerce insan eziyet çekm

Bana ne derler sonra bilmen

Bugünü unutup

Yorma boksan sanki

Bu dünyo'do neler fark eder

Newton

(Ne yaptın sen Newton?)

Selahattin Bozon

8D 606

Başarmak / Ruh Durumu

B Grubu

Bütün Suş Sandviçte.

Sevim evlerinin dışındaki sandviç dükkanından her gün sandviç yiyordu. Ancak çok pahalıydı. Ve ekonomik durumunu zorluyordu. Annesinden acil olarak para alıyordu. Annesi bu durumu farkedince sandviç yasağı koydu. Sevim kendi sandviççisi kendi yapmaya çalıştı. Ancak aynı lezzeti alamadı. Bu onun içinde çok çalıştı. Yapamadığı için çok üzüldü.

Bunun üzerine aklına bir fikir geldi. Gidip sandviç izlemeye karar verdi. Ve sandviççinin kullandığı bütün kekik, mayonez ve sosları aldı ve sandviççinin yaptıklarını yaptı. Ama son birşeyi unutmuştu. Sandviççinin kullandığı ekmeğiydi. Gidip ekmeğe aldı ve sonunda başardı.

Sevim'in psikolojisi düzelmişti. Hemde sandviçe parası getiriyordu. Hatta sandviçten para kazanıyordu. Anneside bu durumdan mutluydu. Sevim bu işin evde yapılmadığını görünce dışarı bir kullibede sandviççi açtı. İşleri iyi gidiyordu. Bir, iki seneye dolmadan sandviç zincirleri açmaya başlıyordu.

GALİSİP, LAZARMAK

Her kimsen;
 En huzet için bir akmet parası kazan.
 Destura gürün olan,
 Düşmanına huzen.
 Eğer galipersen, kazanırsın,
 Vazanın, huzetten tut alırsın.
 Eğer galip olmaz isen, kaybedersin,
 Düşmanını galip edersin.
 Galip düşman gürüne eder,
 Arkandan vurup, azizet eder.
 Varılanlardan olursan,
 Seriate dalge seğenler.
 Desturun gürüne bakamaz, utanırsın.
 Şeylerde senet ararsın.
 Ne gerek var bunlara?
 Huzette zorlanmaz.
 En izisi galipmek,
 Hakkıyla kazanmak.

Mehmet Emin
 PAŞAZADE
 8-10 206

Beyrut'ta arkadaşlarla Antarakabi halk oyunu gösterisine gittiğimizde, yanına gelen bir vatandaş sordu:

-Ata'm sizler bizim için çok rahatsız. İnkılaplar yaptınız, çalıştınız, savaşlarda hayatınızı tehlikeye attınız. Bağımsızlığımızı sağlamak için, özgürlüğümüzü elimize almamız, için ikeldimizi yönetmemiz, işin. Size çok minnettarız. Ancak niçin bu kadar önem veriyorsunuz bağımsızlığa, ve özgürlüğe?

Deri şöyle dedim:

- Başka milletlerin mandasında yaşamak, onların himayesine girmek yenilir, yutulur birşey / dekil. Bu Park'lerin onuruna yakışmaz. Ve ayrıca biz bunu gururumuzla ye-
diremeyiz. Bir insan başka altına alındığında rahatsız olur. Ayrıca bir insan karakterini ortaya koyar. İşte bu şekilde özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir, dedim.

Halice Mogulko

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 10.10.1978

Doğum Yeri : Elazığ

Yabancı Dil : İngilizce

Adres : Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
Bölümü, Sivas.

E-Posta : elifkucuk@hotmail.com

Öğrenim Durumu:

Doktora : Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 2007-2011

Y. Lisans : Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 2002-2005

Lisans : Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, 1999-2001

Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, 1997-1999

Lise : Elazığ Anadolu Lisesi, 1989-1996

İlkokul : Elazığ Evren Paşa İlkokulu, 1984-1989

İş Deneyimi:

2001-2002 : Sivas/Yıldızeli Çağlayan Köyü, Türkçe Öğretmeni.

2002-2009 : Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü, Araştırma
Görevlisi.

2009-2011 : Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü,
Araştırma Görevlisi.